

Institut für Management ländlicher Räume  
der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät

**Soziale und integrative Stadtentwicklungsplanung am Beispiel einer  
kinder- und jugendgerechten Freiraumentwicklung  
unter Berücksichtigung von Lebenslage und Lebensraum**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
doctor agriculturae (Dr. agr.)

an der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Rostock

vorgelegt von:  
Dipl.Ing. (FH) Ute Fischer

geb. am 07.11.1972 in Dresden

Rostock, den 28.08.2007

*urn:nbn:de:gbv:28-diss2008-0053-6*



**„WENN DU WISSEN WILLST, OB EIN SCHUH PASST, MUSST DU DEN FRAGEN,  
DER IHN TRAGEN SOLL, NICHT DEN, DER IHN HERGESTELLT HAT.“** (Arche e.V. Rostock, 2000)

„Ich möchte Sie daran erinnern, was letztes Jahr auf einem der großen Wagen stand. Es klingt wie eine Drohung an uns, aber es ist die Herausforderung, die wir annehmen sollten. Dort stand: So, wie ihr uns jetzt fördert, werden wir uns morgen um euch kümmern.“ (Helmut Holter, PDS)

„Gleichzeitig müssen wir, denke ich, aber auch erkennen, dass die Jugendlichen sich heute schon wesentlich mehr einbringen wollen und dies auch sachgerecht können. Vielleicht sollten wir, gerade wir als Politiker, uns deshalb ein wenig darauf besinnen, dass Zuhören manchmal eine größere Tugend ist als das Reden.“ (Dr. Hubert Gehring, CDU)

Landtagssitzung 12.04.2000, Schwerin

Aktuelle Stunde zu dem Thema „Jugend und Zukunft – Herausforderung für die Gesellschaft“



## Vorwort

Die vorliegende Dissertation ist das Ergebnis einer engen Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen der Hansestadt Rostock.

Kinder und Jugendliche machen es einem Erwachsenen am Anfang nicht leicht. Misstrauen und der ewige Blick nach „oben“ können eine gut gemeinte Idee schnell zum Erliegen bringen. Doch mit der Zeit kamen das Vertrauen und die Hoffnung, tatsächlich etwas gemeinsam bewegen zu können. Gemeinsam trotzten wir den Skeptikern, den ewig Kritisierenden und Murrenden.

„Die Jugend liebt heute den Luxus. Doch sie hat Manieren und achtet die Autorität, sie hat Respekt vor älteren Leuten und packt an, wenn es etwas zu bewegen gibt. Sie tut es jedoch nur dann, wenn wir sie ernst nehmen!“\*

Das **D** widme ich meinem Mann Steffen Gäde, der mir half, so manche Talfahrt zu überwinden, wenn der Wunsch, bei der Familie zu sein, größer war als die Disziplin am Schreibtisch, wenn der Computer nicht das machte, was er sollte und der mir in manchen Stunden des Zweifels Mut gab, die Arbeit fortzusetzen.

Das **r** widme ich meinen beiden Söhnen Johann und Florenz, die auf so manche Gute-Nacht-Geschichte von mir verzichten mussten. Lieber Johann, dass Buch ist fertig!

Den **■** widme ich meiner Mutter Gisela Fischer, die, wenn es wieder einmal eng wurde, 500 Kilometer überwand und von meiner Heimatstadt Dresden in den Norden kam, um als lebenswerte Omi die Kinder zu versorgen.

In diesem Sinne bräuchte ich noch zahlreiche Punkte, um all denen zu danken, die es möglich machten, dass ich meine Liebe zum Beruf und zur Familie vereinen konnte.

Nicht zuletzt gilt ein besonderer Dank meinem Doktorvater, Prof. Dr. Wolfgang Riedel, für sein Vertrauen, seine Unterstützung und die vielen Worte des Zuspruchs.

\* abgewandeltes Zitat von SOKRATES (LANDSCHULMUSEUM GÖLDENITZ, 1995, S.2), vgl. Seite 15

## Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche stehen im Blickfeld der aktuellen kommunalpolitischen Diskussion. Das Thema der Zukunft lautet, Kinder und Jugendliche an den sie betreffenden Entscheidungen neben Erwachsenen gleichberechtigt zu beteiligen. Dabei geht es nicht nur um eine Teilhabe an politischen Entscheidungen, sondern um eine demokratische Mitbestimmung, indem die Heranwachsenden eigenverantwortlich ihre Lebenswelt mitgestalten können.

Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und sie vertrauen darauf, dass ihre Stimme der Entscheidung auch wirklich Beachtung findet. Die Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind, wann eine Verantwortungsübernahme der Kinder und Jugendlichen im Rahmen eines kommunalen Planungsprozesses möglich ist und welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit Eigenverantwortung und Mitbestimmung entstehen können.

Die politische Forderung erfährt ihre Umsetzung sowohl auf der Ebene der politischen Bildung insbesondere durch die Institution Schule als auch im Rahmen kommunaler Planungsprozesse, wo Entscheidungen getroffen werden, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen direkt betreffen.

Die vorliegende Dissertation zum Thema „Soziale und integrative Stadtentwicklungsplanung am Beispiel einer kinder- und jugendgerechten Freiraumentwicklung unter Berücksichtigung von Lebenslage und Lebensraum“ greift diese Fragestellung auf und bezieht ihre wissenschaftliche und planerische Untersuchung auf das Wirkungsfeld der Kinder und Jugendlichen in kommunalen Planungsprozessen.

Beginnend mit einem gesellschaftspolitischen Einstieg verfolgt der Analyseteil der Arbeit die Formulierung eines sozialräumlichen Leitbildes. Das Wissen über die aktuelle Lebenslage der Kinder und Jugendlichen und ihre Ansprüche an den Lebensraum bilden die Grundlage für städteräumliche Entscheidungsprozesse. Im Anschluss werden die beiden Ebenen Lebenslage und Lebensraum zusammengeführt und im Rahmen einer sozialraumorientierten Planung diskutiert.

Der empirische Teil der Arbeit bezieht sich auf planungsrelevante Fragestellungen im Rahmen von Partizipationsprozessen mit Kindern und Jugendlichen. Das Augenmerk wird in diesem Teil der Arbeit auf die Wirkungserwartungen der Handlungsträger von Politik, Bildung und Planung im Zusammenhang mit kommunalen Planungsprozessen gelegt. In diesem Sinne werden die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse aus dem Analyseteil der Arbeit auf einen konkreten Planungsprozess übertragen.

Im Rahmen einer Projektstudie zur Umgestaltung des Schulhofes einer Grund- und Gesamtschule im Stadtteil Rostock-Toitenwinkel wird der Fragestellung nachgegangen, inwieweit ein demokratisches Handeln in Form einer politischen Partizipation, eine politische Bildung in Form einer Partizipationspädagogik sowie eine Planungspartizipation im Rahmen einer Expertenanhörung gleichzeitig in einem Partizipationsprozess erfolgen können.

Ausgehend von der Partizipationsstrategie der „Beteiligungsspirale“ nach STANGE werden die einzelnen Phasen der Partizipation in einen konkreten Planungsprozess überführt und entsprechende Ergebnisse im Hinblick auf die wissenschaftliche Fragestellung dokumentiert und ausgewertet. Dabei konzentriert sich die Projektstudie auf das Rollenverhältnis der Kinder bzw. Jugendlichen und der Erwachsenen und ihre Interaktionen.

Die Ergebnisse der Projektstudie zeigen, dass die einzelnen Phasen eines Partizipationsprozesses mit unterschiedlichen Rollenverhältnissen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen belegt sind. Diese differenzierten Rollenverhältnisse äußern sich in symmetrischer bzw. asymmetrischer Interaktion der Partner zueinander.

Die Forderung seitens der Kinder- und Jugendpolitik, ein gleichberechtigtes und demokratisches Handeln zu ermöglichen, setzt symmetrische Interaktionen voraus, innerhalb derer Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene in gegenseitiger Akzeptanz und auf gleicher Ebene Entscheidungen treffen. Entscheidungen zu treffen bedeutet Verantwortung zu übernehmen und über das eigene Tun und Handeln die Folgen einschätzen zu können. In diesem Sinne sind Kinder und Jugendliche erst aus einem fachlichen Kenntnisstand heraus in der Lage, verantwortungsbewusst mitzubestimmen.

Durch Partizipationspädagogik werden die Kinder und Jugendlichen in die fachliche Lage versetzt, sowohl im Rahmen der Planungspartizipation planerisch einzugreifen als auch im Anschluss daran im Rahmen der politischen Partizipation gleichberechtigt mit den Erwachsenen Entscheidungen zu treffen. Die Ergebnisse der vorliegenden Projektstudie zeigen deutlich, dass erst, wenn die Phase der Wissensvermittlung im Rahmen einer asymmetrischen Interaktion durchlaufen ist, eine mitbestimmende gleichberechtigte Entscheidung im Sinne einer politischen Partizipation der Kinder und Jugendlichen möglich ist. Entscheidend dabei ist, dass asymmetrische Interaktionen auf der Ebene von Partizipationspädagogik und Planungspartizipation einander bedingen und ihre Wirkung auf der Ebene einer politischen Partizipation im Sinne einer demokratischen Entscheidung zeigen.

Für die Planungspraxis bedeutet dies, dass Handlungsspielräume geschaffen werden müssen, die eine Vernetzung von Partizipationspädagogik und Planungspartizipation ermöglichen. Es stellt noch keine Partizipation im Sinne einer politischen Partizipation dar, Kinder und Jugendliche durch einmalige Befragungen mitwirken zu lassen. Einzig und allein im Zuge einer fachlich-pädagogischen Begleitung und Motivation der Kinder und Jugendlichen über den gesamten Planungsprozess hinweg, können die Ziele der Kinder- und Jugendpolitik erreicht werden.

## Abstracts

Children and youths are moving into focus of the current municipal-political discussion. The subject of the future' is to participate children and youngsters equally alongside from adults for the decisions which affect themselves. In this connection, it is not only about participating in political decisions, but it is a democratic co-determination, as the adolescents participate in the process of creating their social environment independently.

The new aspects of communication signify children and youngsters to integrate in political decision-making processes. Studies show that children and youngsters are ready to take over responsibility and trust upon their decision-making by getting true attention. The questions in this context are: "When is possible for children and youngsters to takeover responsibility within the scope of a municipal planning process?" and "Which conditions must be created so that own personal responsibility and representative participation can emerge?"

The political demand experiences its realisation at the level of the political education in particular by the Institution School as well as within the scope of municipal planning processes where decisions are made to affect the social environment of the children and youngsters directly.

The present thesis on the subject „Social and Integrative City Development Planning illustrated as an example, a spatial development suitable for children and youth in consideration of their circumstance and living space " engages this interrogation and refers its scientific and planning investigation to the sphere of influence of the children and youngsters in municipal planning processes.

Starting with a society-political introduction, the analysis part of the thesis pursues the formulation of a social-spatial role model. The knowledge about the current circumstance of the children and youngsters and their demands for the living space are the background in cities-spatial decision-making processes. Subsequent to the analysis part, both levels of the circumstance and the living space are brought together and discussed within the scope of a social-spatial-orientated planning.

The empirical part of the work refers to the relevant to planning interrogations within the scope of participation processes with children and youngsters. The attention in this part of the assignment will cover the effect on expectations of the responsible people of policy, education and planning in connection with municipal planning processes. On this note, the theoretical bases and knowledge from the part of analysis assignment will transfer to a concrete planning process.

Within the scope of a project study for the remodelling of schoolyards, illustrated as an example on a part of town in Rostock-Toitenwinkel, the issue will be explored, what extent a democratic action can occur in form of a political participation, political education in form of a educational participation as well as a planning participation within the scope of an expert's hearing at the same time in a participation process.

Based on the fact of the participation strategy of the "participation spiral" after STANGE, each phase of the participation will transferred to a concrete planning process and suitable results in terms of the scientific inter-

rogation is documented and also evaluated. In this process, the project study concentrates upon the role in relationship as children or youngsters and adult and their interactions to each other.

The results of the project study show that the single phases of a participation process are overlaid with different roles in relations between children or youngsters and adults. These differentiated roles in relations express themselves in symmetrical or asymmetrical interaction of the partners to each other.

To allow the demand on the part of the child- and youth policy, an equal and democratic action should enable symmetrical interactions in advance, while children or youngsters and adults reach in mutual acceptance and meet decisions on the same level. A decision making signifies to take over responsibility and to be able to evaluate the results thru his or her activities and action. In this perception, children and youngsters are able to co-determinate responsibly when they only reach a functional level of awareness status.

Within the scope of a educational participation, the children and youngsters will be reached to a functional level of awareness status to be able to intervene as a planer within the scope of a planning participation, and subsequent also to make decisions equally with the adults within the scope of a political participation. The present results of the project study show clearly that only if the phase of a knowledge mediation within the scope of an asymmetrical interaction run through, a having an influence equal decision for the purposes of children and youngsters in political participation is possible. Crucial point is the asymmetrical interactions determine the purposes of a democratic decision within the scope of a political participation effectively which interact within the scope of educational participation and planning participation.

This signifies for the realization of the planning to create freedom of action (personnel and financially) which allow to network educational participation and planning participation. Letting children and youngsters to participate questionings once does not represent participation for the purposes of a political aspect. Solely and only by monitoring in the course of a professional education and motivating children and youngsters throughout a whole planning process, the objectives of the children and youth policy can be reached.

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>AUSGANGSLAGE</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Verständnis von Kindheit und Jugend</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Kindheit und Jugend in historischer Betrachtung</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Kinder und Jugendliche im Kontext nachhaltiger Stadtentwicklung</b>	<b>23</b>
2.3.1	Nachhaltige Stadtentwicklung	23
2.3.1.1	Nachhaltigkeitsverständnis im städtischen Raum	23
2.3.1.2	Kinder und Jugendliche in kommunalpolitischer Diskussion	24
2.3.2	Kommunale Partizipationsprozesse mit Kindern und Jugendlichen	25
2.3.2.1	Forschungsstand zur aktuellen Partizipationssituation in Deutschland	25
2.3.2.2	Partizipationserfahrung der Kinder und Jugendlichen	26
2.3.3	Widersprüche und Herausforderungen im Partizipationsdiskurs	27
2.3.3.1	Wirkungserwartungen der Partizipation von Politik, Bildung und Planung	27
2.3.3.2	Partizipation und Vereinbarkeit von Zielen in kommunalen Planungsprozessen	30
<b>2.4</b>	<b>Forschungsgegenstand</b>	<b>31</b>
2.4.1	Kinder und Jugendliche und ihre sozialräumliche Bedürfnislage	31
2.4.2	Projektstudie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Planungsprozessen	31
<b>2.5</b>	<b>Forschungskonzeption</b>	<b>33</b>
<b>2.6</b>	<b>Einordnung zentraler Begriffe</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>LEBENSLAGE UND LEBENSRAUM VON KINDERN UND JUGENDLICHEN</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>Sozialstruktur und Lebenslage</b>	<b>38</b>
3.1.1	Einleitung	38

---

3.1.2	Demographie	39
3.1.2.1	Demographischer Wandel	39
3.1.2.1.1	Bevölkerungsentwicklung	39
3.1.2.1.2	Geburtenrate	41
3.1.2.1.3	Kinderwunsch und Lebenskonzept	42
3.1.2.2	Konsequenzen für die räumliche Planung	43
3.1.3	Familie	44
3.1.3.1	Familienbegriff	44
3.1.3.1.1	Familie als sozialräumliches Zentrum	45
3.1.3.1.2	Struktureller Wandel im System Familie	46
3.1.3.1.3	Ein-Kind-Familie	47
3.1.3.2	Konsequenzen für die räumliche Planung	47
3.1.4	Sozioökonomische Lage	49
3.1.4.1	Entwicklung sozialer Ungleichheit in Deutschland	49
3.1.4.1.1	Entwicklung von Armut als extreme Form sozialer Ungleichheit	50
3.1.4.1.2	Kinderarmut und soziale Benachteiligung	51
3.1.4.2	Konsequenzen für die räumliche Planung	53
<b>3.2</b>	<b>Städtischer Lebensraum</b>	<b>54</b>
3.2.1	Einleitung	54
3.2.2	Raumcharakter	54
3.2.2.1	Städtischer Raum	54
3.2.2.1.1	Verständnis von Urbanität	54
3.2.2.1.2	Öffentlichkeit im urbanen Raum	55
3.2.2.1.3	Konflikte öffentlicher Räume	57
3.2.2.2	Öffentlicher Freiraum und Planungspraxis	58
3.2.2.2.1	Freiraumbegriff	58
3.2.2.2.2	Ziele und Aufgaben der Freiraumplanung	59
3.2.2.3	Wohnumfeld	60
3.2.2.3.1	Wohnungsnaher Freiräume und ihre räumliche und soziale Bedeutung	60
3.2.2.3.2	Räumliche Verfestigung prekärer Lebenslagen	61

---

3.2.3	Raumaneignung	62
3.2.3.1	Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt	62
3.2.3.1.1	Prozess der Aneignung von Räumen	62
3.2.3.1.2	Soziale Kompetenz und öffentlicher Raum	63
3.2.3.2	Spielraum 65	
3.2.3.2.1	Spielen und seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung	65
3.2.3.2.2	Räumliche Inanspruchnahme des Spielens	66
3.2.3.2.3	Formelle funktionsdifferenzierte Spielräume	67
3.2.3.2.4	Informelle funktionsdiffuse Spielräume	68
3.2.3.3	Alters- und geschlechtsspezifische Aneignung	69
3.2.3.3.1	Soziales Verhalten von Mädchen und Jungen	69
3.2.3.3.2	Räumliches Verhalten von Mädchen und Jungen	70
3.2.3.4	Freiraummangel und seine Auswirkung auf die Raumaneignung	71
3.2.3.4.1	Räumliche Verdrängung der Kinder und Jugendlichen und ihre Auswirkung	71
3.2.3.4.2	Erreichbarkeit von Räumen	72
3.2.4	Raumanspruch	74
3.2.4.1	Räumliches Leitbild kinder- und jugendgerechter Freiräume	74
3.2.4.1.1	Räumliches Umfeld der Kinder	74
3.2.4.1.2	Räumliches Umfeld der Jugendlichen	75
3.2.4.2	Konsequenzen für die räumliche Planung	77
3.2.4.2.1	Anregung und Identifikation	77
3.2.4.2.2	Zugänglichkeit und Sicherheit	77
3.2.4.2.3	Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit	78
3.2.4.2.4	Erhalt und Sicherung	78
<b>4</b>	<b>SOZIALRAUMPLANUNG ALS HANDLUNGSANSATZ</b>	<b>80</b>
<b>4.1</b>	<b>Zusammendenken von städtischem Raum und sozialen Strukturen</b>	<b>80</b>
4.1.1	Sozialraum in seinem Verhältnis zur Lebenswelt	80
4.1.2	Sozialraumorientierung und städtebauliche Entwicklungskonzeptionen	81
4.1.3	„Soziale Stadt“ als Leitbild sozialraumorientierter Stadtentwicklung	82
<b>4.2</b>	<b>Sozialraumorientierung im Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe</b>	<b>85</b>

---



---

4.2.1	Methodische Ansätze der sozialraumorientierten Planung	85
4.2.2	Sozialraumanalyse im Handlungsfeld von Kindern und Jugendlichen	86
<b>4.3</b>	<b>Kinder- und Jugendpartizipation</b>	<b>88</b>
4.3.1	Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen	88
4.3.2	Partizipationsstrategien	89
4.3.2.1	Anlass und Zugang zur Kinder- und Jugendpartizipation	89
4.3.2.2	Strategien und Formen der Beteiligung	90
<b>4.4</b>	<b>Sozialraum Schule</b>	<b>92</b>
4.4.1	Bildung und Erziehung im städteräumlichen Kontext	92
4.4.2	Lern- und Erlebnisraum Schulhof	93
<b>5</b>	<b>PROJEKTSTUDIE ZUR INTEGRATION VON BETEILIGUNGSSTRUKTUREN IN KOMMUNALEN PLANUNGSPROZESSEN</b>	<b>96</b>
<b>5.1</b>	<b>Forschungsansatz</b>	<b>96</b>
5.1.1	Politische Partizipation in Abhängigkeit von Bildung und Planung	96
5.1.1.1	Kinder- und Jugendpolitik	96
5.1.1.2	Partizipationspädagogik	97
5.1.1.3	Planungspartizipation	97
5.1.2	Forschungsfragen	100
<b>5.2</b>	<b>Hansestadt Rostock – Handlungsraum der Projektstudie</b>	<b>104</b>
5.2.1	Stadt und Raum	104
5.2.1.1	Stadtentwicklung	104
5.2.1.2	Bevölkerungsentwicklung	105
5.2.2	Sozialstruktur und Lebenslage	106
5.2.2.1	Bevölkerungsstruktur	106
5.2.2.2	Haushalts- und Familienstruktur	107
5.2.2.3	Erwerbsstatus und Einkommensverhältnisse	108

---

5.2.3	Kinder- und Jugendpolitik	109
5.2.3.1	Kinder und Jugendliche im Kontext nachhaltiger Stadtentwicklungsplanung	109
5.2.3.2	Initiativen einer familienorientierten Kommunalpolitik	110
<b>5.3</b>	<b>Forschungskonzeption</b>	<b>113</b>
5.3.1	„Schulhöfe in Bewegung“ – Ausgangslage der Projektstudie	114
5.3.2	Auswahl des Untersuchungsraumes für die Projektstudie	116
5.3.3	Methodischer Aufbau der Projektstudie	120
<b>5.4</b>	<b>Durchführung der Projektstudie</b>	<b>123</b>
5.4.1	Basisphase	123
5.4.1.1	Einstieg in die Projektstudie	123
5.4.1.1.1	Aufbau der Projektorganisation	123
5.4.1.1.2	Vermittlung von Handlungskompetenzen	125
5.4.1.1.3	Öffentlichkeitsarbeit	126
5.4.1.2	Untersuchung des Handlungsraumes	127
5.4.1.2.1	Städteräumliche Einordnung von Toitenwinkel	127
5.4.1.2.2	Demographische und sozialstrukturelle Entwicklung	128
5.4.1.2.3	Sozialräumliche Bestandserhebung der Schulen	130
5.4.1.3	Handlungsziele	133
5.4.2	Lösungsphase	134
5.4.2.1	Ideenfindung „Zukunftswerkstatt“	134
5.4.2.1.1	Kritik- und Beschwerdephase	134
5.4.2.1.2	Phantasiephase	136
5.4.2.1.3	Präsentationsphase	140
5.4.2.2	Auswahl und Entscheidung	141
5.4.3	Planungsphase	142
5.4.3.1	Ausarbeitung des Gesamtkonzeptes	142
5.4.3.2	Planung der Umsetzung	144
5.4.4	Realisierungsphase	147
5.4.4.1	Umsetzung der Gesamtkonzeption	147

---

---

5.4.4.2	Qualitätssicherung	149
<b>5.5</b>	<b>Auswertung der Projektstudie</b>	<b>150</b>
5.5.1	Erfassung der Partizipationsergebnisse	150
5.5.1.1	Auswertungsbogen: BASISPHASE	151
5.5.1.2	Ergebnisdarstellung: BASISPHASE	152
5.5.1.3	Auswertungsbogen: LÖSUNGSPHASE	153
5.5.1.4	Ergebnisdarstellung: LÖSUNGSPHASE	153
5.5.1.5	Auswertungsbogen: PLANUNGSPHASE	154
5.5.1.6	Ergebnisdarstellung: PLANUNGSPHASE	155
5.5.1.7	Auswertungsbogen: REALISIERUNGSPHASE	156
5.5.1.8	Ergebnisdarstellung: REALISIERUNGSPHASE	156
5.5.2	Gesamtauswertung	157
5.5.2.1	Ausgangslage	157
5.5.2.2	Ergebnisse der Projektstudie	158
5.5.2.3	Erfahrungen und Handlungsempfehlungen für die Planungspraxis	160
<b>6</b>	<b>VERZEICHNISSE</b>	<b>161</b>
<b>6.1</b>	<b>Verzeichnis der Bilder</b>	<b>161</b>
<b>6.2</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>162</b>
<b>6.3</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>163</b>
<b>6.4</b>	<b>Inhaltsübersicht</b>	<b>184</b>
<b>7</b>	<b>FORMALE ANHÄNGE</b>	<b>187</b>
<b>7.1</b>	<b>Selbstständigkeitserklärung</b>	<b>187</b>
<b>7.2</b>	<b>Tabellarischer Lebenslauf</b>	<b>188</b>
<b>7.3</b>	<b>Thesen der Arbeit</b>	<b>190</b>

---

## 1 Einleitung

„Die Jugend liebt heute den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt mehr vor älteren Leuten und diskutiert, wo sie arbeiten sollte. Die Jugend steht nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern und tyrannisieren die Lehrer.“ (LANDSCHULMUSEUM GÖLDENITZ, 1995, S.2)

Dieses Zitat stammt nicht von einer sich machtlos fühlenden Großmutter, welche sich nach der alten Zeit sehnt, auch nicht von überlasteten Lehrern unserer Zeit. Es stammt vom Philosophen SOKRATES. Dessen Schüler vermerkt dann später: „Auch die Lehrer zittern vor ihren Schülern und schmeicheln ihnen lieber, statt sie sicher mit starker Hand auf einen geraden Weg zu führen, so dass sich die Schüler nichts mehr aus diesen Lehrern machen. Überhaupt sind wir schon so weit, dass die Jüngeren gegen die Älteren auftreten in Wort und Tat ...“. (EBD.) Mehr als 2000 Jahre sind diese Ermahnungen alt, und sie lesen sich, als wären sie in unserer Zeit geschrieben worden.

Betrachtet man die derzeitige Situation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft, so finden sich die widersprüchlichsten Aussagen. „Noch nie ging es unserer jungen Generation so gut“, sagen die einen, und berufen sich auf den Historiker DE MAUSE. Vom Verschwinden der Kindheit sprechen die anderen und zitieren den amerikanischen Sozialpsychologen POSTMAN.

Fest steht, dass die materiellen Voraussetzungen für eine optimale Entfaltung der Kinder und Jugendlichen noch nie so günstig waren. Gesundheitszustand, medizinische Versorgung und Entwicklungschancen sprechen für diese Ausgangslage. Auch Wohnraum, Wohnkomfort und Hygiene haben gegenüber historischen Verhältnissen ein beachtliches Niveau erreicht. Kann somit von Zeiten traumhafter Kindheit und Jugend gesprochen werden?

Mitnichten! Zwar ist für viele Kinder die eigene Kindheit eine Lebensphase in Wohlstand und Annehmlichkeit und trägt vor allem in besser gestellten Familien Züge eines sozialen und psychischen „Schutz- und Schonraumes“ (HURRELMANN, 1999, S.6). Dennoch ist für immer mehr Kinder aus sozial und finanziell schlechter gestellten Elternhäusern Kindheit eine „Ernstphase“ des Lebens, mit begrenzten Möglichkeiten der Selbstentfaltung.

Dabei ist die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft von zwei Richtungen gekennzeichnet. Einerseits sind die Freiheitsgrade für die junge Generation sehr hoch, andererseits werden aber diese Chancen durch die Lockerung kultureller und sozialer Bindungen und durch Umweltbedingungen erkauft, die dem Wohl und der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen abträglich sind (EBD.). Die folgenden Ansichten sollen diese Entwicklungen verdeutlichen.

### Kindgerechte Aktionsräume

Kind oder Jugendlicher zu sein bedeutet heute, der zunehmenden Verstädterung ausgesetzt zu sein, die Verknappung der Spiel- und Freizeitflächen zu erleben und zu erfahren, dass das unmittelbare Wohnumfeld als Lebens-, Spiel- und Erfahrungsraum nicht zur Verfügung steht. Durch den Wandel multifunktionaler zu mono-

funktionalen Wohnumgebungen sind Kinder speziell in Großstädten aus ihren unspezialisierten ökologischen Nischen in funktionsgebundene Lebensräume abgedrängt.

Für den städtischen Raum lässt sich ein Verlust von kinder- und jugendgerechten Aktionsräumen beobachten. Die Möglichkeiten zum spontanen Spielen und Treffen im Freien, in unmittelbarer Wohnumgebung, werden für viele Kinder und Jugendliche immer geringer (BLINKERT, 1993, S.8). Die Lebensbedingungen lassen sich durch ein Handeln in spezialisierten Räumen, aber auch durch eine „Verinselung“ der Lebensräume kennzeichnen, die mit der allgemeinen Individualisierung der Lebensführung einhergeht (QUAISER-POHL, 1999, S.280-297; ZEIHNER/ZEIHNER, 1998, S.81 ff.). Landschaftszersiedlung, Industrialisierung und Verkehrsdichte haben zudem eine denaturierte Lebenswelt mit neuen Risiken und Einschränkungen geschaffen, die sowohl Eltern wie Kinder und Jugendliche belasten.

### **Familienstruktur und Erziehungsverhalten**

Kind oder Jugendlicher zu sein bedeutet heute, in einer ungesicherten sozialen Bindung aufzuwachsen. Die veränderte Familienstruktur hat weit reichende Auswirkungen auf den Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen. Gründe liegen in der zunehmenden Tendenz zur „Einzelkindfamilie“, in der Zunahme von Scheidungen und in der überdurchschnittlich hohen Belastung beider Elternteile durch Berufstätigkeit.

Der Widerspruch in der Lebenssituation der meisten Kinder drückt sich zudem in einem veränderten Erziehungsverhalten der Erwachsenen aus. Einerseits werden Grundbedürfnisse von Kindern weitaus mehr berücksichtigt als früher und ihre persönlichen Entfaltungs- und Gestaltungspotentiale anerkannt. Andererseits werden Kinder und Jugendliche bei der Aneignung und Verarbeitung ihrer Lebenswelt völlig allein gelassen (HURRELMANN, 1999, S.6-11, ZINNECKER, 2001, S.51). So laufen sie neben den Erwachsenen her und finden nur wenige soziale und ökologische Räume vor, die ausschließlich ihnen gehören und die sie selbst effektiv gestalten können.

### **Kindheit und Erwachsenenwelt**

Kind oder Jugendlicher zu sein bedeutet heute, in den Alltag der Erwachsenengesellschaft mit einbezogen zu sein. Sie werden häufig als gleichberechtigte Partner behandelt, müssen sich aber den Bedürfnissen der Erwachsenen anpassen und können die ihnen entsprechenden Entwicklungsschritte nicht in Ruhe vollziehen. Kinder und Jugendliche besitzen jedoch nicht die Verdrängungsmechanismen, mit denen die Älteren sich ihre Welt erträglich machen. Deswegen sind die Lösungen für die eigene Lebensgestaltung mitunter spontaner, unbefangener und einfallsreicher als die von Erwachsenen, aber ihre Leiden oft stärker, weil sie sie unvorbereitet und unbeeinflussbar treffen.

ELKIND, Professor für Kinderpsychologie an der Tufts University in Medford/Massachusetts, stellt die These auf, dass Eltern ihren Stress, den sie selbst in Partnerschaft und Beruf erleiden, unmittelbar an die eigenen Kinder weitergeben. Kinder werden, obwohl sie mit dieser Rolle entwicklungsgemäß überfordert sind, als Statussymbol, als Partnerersatz, als Vertraute und als Ersatz-Ich betrachtet (ELKIND, 1991, S.126). Psychische Störungen, die sich in ihren Erscheinungsformen oft nicht ohne weiteres von denen bei Erwachsenen unterscheiden lassen, sind demzufolge stark verbreitet. Das gilt vor allem für Störungen im Leistungsbereich, aber auch für

gefühlsmäßige, sexuelle und soziale Entwicklungsstörungen. Eine deutliche Zunahme ist im Bereich des aggressiven Verhaltens sichtbar (HURRELMANN, 1999, S.6-11). Schon bei Kindern im Vorschulalter und im Grundschulalter sind die Verbreitung und vor allem die Intensität von körperlicher, psychischer und verbaler Gewalt gewachsen. Immer mehr Kinder werden somit, wie es ARIÉS aus dem Mittelalter berichtete, zu „kleinen Erwachsenen“. Sie müssen sich bereits in den ersten Lebensjahren dem vollen Ernst des Lebens stellen.

### **Kinder in Armut**

Kind oder Jugendlicher zu sein bedeutet heute, dass ein Leben in Armut längst wieder zur Realität geworden ist. Demnach lebt gegenwärtig jedes siebente Kind der Bundesrepublik unterhalb der Armutsgrenze und ist von mangelhaften Kinderbetreuungsmöglichkeiten sowie Niedriglöhnen und Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen (BMGS, 2005, S.26 ff.; DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V., 2004, S.21 ff.). Kinder und Jugendliche zählen demzufolge zu der am meisten von Armut und Sozialhilfebezug betroffenen Altersgruppe in Deutschland.

Diese Armut führt wiederum zu einer Mangellage bei Kindern und Jugendlichen, die häufig durch eine benachteiligte Wohnlage verstärkt wird. Sie erleben in dieser Lebenslage nicht nur ihre Unterversorgung, sondern auch die Ohnmacht der Eltern, die Probleme zu meistern. Das Resultat sind entmutigte Kinder und Jugendliche, die in ihrer Entwicklung geschwächt sind, wo die Beschädigung des Selbstwertgefühls und der eigenen Identität dauerhaft wirkt (ZIMMERMANN, 2001, S.35). Die Konsequenzen für die Kinder und Jugendlichen sind ein geringes Selbstwertgefühl, Depressivität, Einsamkeit, Misstrauen, Nervosität, Konzentrationsschwäche und Resignation (HURRELMANN, 1999, S.23).

### **Neue Medien**

Kind oder Jugendlicher zu sein bedeutet heute, in einer zunehmend von Medien und IT-Anwendungen bestimmten Welt aufzuwachsen. Für die Kinder und Jugendlichen von heute sind IT-gestützte Prozesse Teil ihres Lebens. Neue Medien, wie Computer, Handy, Fernsehen und DVD, bestimmen den Alltag in zunehmendem Maße und verstärken den Prozess der „Verhäuslichung“ (vgl. ZINNECKER, 2001, ZEIHNER/ZEIHNER, 1998).

Zusätzlich leitet die rasante Entwicklung der Neuen Medien eine Wende in der Kindheitsentwicklung ein. Kinder und Jugendliche erhalten schon früh einen Einblick in die spätere Realität ihres Erwachsenenlebens. Den Erwachsenen hingegen wird die gewonnene Kontrolle über die Art, den Inhalt und den Zeitpunkt der Informationen genommen, die die Kinder erreichen. Und so stellt POSTMAN fest, "dass das Fernsehen die Trennungslinie zwischen Kindheit und Erwachsenenalter aus drei Gründen verwischt, die alle mit seiner undifferenzierten Zugänglichkeit zusammenhängen: erstens, weil es keiner Unterweisung bedarf, um seine Form zu begreifen; zweitens, weil es weder an das Denken noch an das Verhalten komplexe Anforderungen stellt; drittens, weil es sein Publikum nicht gliedert." (POSTMAN, 1987, S.94)

Schließt man sich dieser pragmatischen Erkenntnis an, so folgt daraus, dass der souveräne und selbst bestimmende Umgang mit den Medien und IT-Technologien zu einer Überlebensstrategie wird. Diese muss als Kulturtechnik wie Lesen und Schreiben erlernt werden, um an Chancen und Möglichkeiten im weiteren Leben gleichermaßen teilhaben zu können. Werden diese Kenntnisse nicht erlangt, drohen Gefahren der sozialen

Destabilisierung über die Unfähigkeit, Medieninhalte bewerten, verstehen, sie einordnen und aktiv einsetzen zu können (DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V., 2004, S.325 ff.).

### **Organisierte Kindheit**

Kind oder Jugendlicher zu sein bedeutet heute, in einer Freizeitwelt aufzuwachsen, die durch den Konsum und durch kommerzielle Wettbewerbsprozesse gekennzeichnet ist. Der Wunsch vieler Eltern, ihrem Kind alles nur Erdenkliche zu bieten, um kein Lernangebot zu verpassen und es so für den Leistungswettbewerb unserer Gesellschaft fit zu machen, entspricht dem heutigen Zeitgeist. Es setzt aber Kinder und Eltern gleichsam unter enormen Druck.

Kinder haben immer weniger Zeit zum Spielen. Sie werden in zunehmendem Maße in Erziehungs-, Ausbildungs- und Freizeitinstitutionen eingebunden und so lässt die „organisierte Kindheit“ den Kindern wenig Spielraum für die Selbstgestaltung ihrer Spiel- und Erlebniswelt (BLINKERT, 1996, S.172).

## **2 Ausgangslage**

### **2.1 Verständnis von Kindheit und Jugend**

Der Begriff der Kindheit, wie auch der Begriff der Jugend, sind historisch gewachsene Begriffe, die im Zusammenhang mit der jeweiligen Gesellschaftsform einem ständigen Wandel unterliegen. Dies begründet sich aus den sich stets verändernden ökonomischen, kulturellen und familiären Bedingungen des Aufwachsens (WEBER-KELLERMANN, 1997, S.12; BULLERJAHN, 1999, S.195 ff.).

Der Begriff Kindheit war und ist nicht fest definiert. Die Entwicklungspsychologie unterscheidet zwar nach dem Stand der biologischen, kognitiven und seelischen Reifung eines Kindes folgende Entwicklungsabschnitte: Neugeborenes (bis 10. Lebenstag), Säugling (1. Lebensjahr), Kleinkind (2.-3. Lebensjahr), Kindergartenkind (4.-6. Lebensjahr) und Schulkind (7.-14. Lebensjahr) (BROCKHAUS, 1990). Dennoch wird innerhalb der Kindheitsforschung der Kindheitsbegriff als ein historisch-kulturelles Produkt sich wandelnder Verhältnisse betrachtet und nicht als eine festgelegte Wachstumsphase (POSTMAN, 1987, S.15; ZEIHNER/BÜCHNER/ ZINNECKER, 1996, S.40 f.).

Beschreibungen und Rekonstruktionen von Kindheit sind in der Regel Beschreibungen durch Erwachsene. Die Veränderung der Kindheit konnte und kann selten über den Betroffenen, also das Kind selbst, festgestellt werden. Als einziger Referenzpunkt dient die begrenzte Sicht von Erwachsenen auf die eigene, lückenhaft erinnerte und oftmals idealisierte Kindheit.

Anders sieht es im Bereich der Jugendforschung aus. Da es durch die gesamte Moderne hindurch eine lange Tradition des Tagebuchschreibens gibt, hat sich die Entwicklungspsychologie schon seit den zwanziger Jahren anhand dieses Materials um die Herausarbeitung verallgemeinerbarer Merkmale des Jugendalters bemüht (FISCHER, 1955, S.7 ff.). Aber auch der Begriff der Jugend ist komplex und an unterschiedliche Erscheinungsformen gebunden. Unter dem Aspekt der Altersbegrenzung gehen sowohl die Wissenschaftler als auch das Recht der Bundesrepublik von der Personengruppe der 12- bis 25-Jährigen aus. Wobei die 14- bis 17-Jährigen als Jugendliche im eigentlichen Sinne gelten und die 18- bis 20-Jährigen als junge Erwachsene bezeichnet werden, da die Merkmale und Handlungsmuster auf soziologischer, psychologischer und gesundheitlicher Ebene stark differieren (EBD.).

Aus soziologischer Perspektive wird Jugend als Lebensperiode angesehen, in der der Mensch nicht mehr als Kind betrachtet wird, ihm aber der Status, die Rollen und Funktionen eines Erwachsenen noch nicht vollständig zuerkannt werden (RAITHEL, 2005, S.82; HAFENEGER, 1995, S.15).



## 2.2 Kindheit und Jugend in historischer Betrachtung

Der Blick in die Geschichte der Kindheit ist von unterschiedlichen Verhaltens- und Denkweisen der Gesellschaft in Bezug auf Kindsein und Erwachsenwerden gekennzeichnet.

Die Antike gilt als die Zeit des Kindesmordes. Kinder als Opfertiere für Götter waren Verhaltensweisen dieser Zeit. Besonderen Schutz, Pflege oder Einfühlungsvermögen brachte man mit dem Gedanken an Kinder nicht in Verbindung (POSTMAN, 1987, S.18). Züchtigungen waren Normalität, so dass PLATON im Protagoras empfiehlt: „... ungehorsame Kinder mit Drohungen und Schlägen wie ein Stück verzogenes Holz zurechtzubiegen“ (EBD).

Mit dem 14. und 15. Jahrhundert wurde der Eigennatur des Kindes Beachtung geschenkt. Doch betonte ARIÉS in seinem Werk „Die Geschichte der Kindheit“, dass Kindheit im Mittelalter noch nicht als eine eigenständige Lebensphase angesehen wurde, in der die nachwachsende Generation erst auf den Eintritt ins Erwachsenenleben vorbereitet werden musste (vgl. ARIÉS, 1975). Erziehung, Ausbildung und Lernen der Kinder erfolgten durch Teilnahme am Erwachsenenleben. „Was Kinder lernten, lernten sie durch Nachahmung, durch Einübung und Gewöhnung. Was auf diese Weise nicht lernbar war, wurde nicht gelernt.“ (WAGNER-WINTERHAGER, 1981, S.50) Damit hatten Kinder den unmittelbaren Zugang zum Erfahrungsreichtum der Gesellschaft.

Mit dem 16. Jahrhundert bekam die Schule ihre zentrale Bedeutung. Das mittelalterliche Schulsystem änderte sich, indem die kirchlichen Schulen in städtische Verwaltung übergingen. Die Schulen führten die Kinder aus der Kindheit in die Erwachsenenwelt.

Ausgangspunkt war dabei die Erfindung der Buchdruckerkunst. Die Druckerpresse brachte eine neue Definition von Erwachsenenheit hervor, die auf dem Lesenkönnen gründete, und entsprechend eine neue Auffassung von Kindheit, die auf Nichtlesenkönnen beruhte. Laut POSTMAN brachte Gutenberg, ein Goldschmied aus Mainz, mit Hilfe einer alten Weinpresse die Kindheit in die Welt (POSTMAN, 1987, S.29). Hierdurch trennten sich erstmals Kindheit und Erwachsensein. Durch den Buchdruck wurde der Mensch selbst zum Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens. "Indem nun die Kinder aus der Erwachsenenwelt vertrieben wurden, musste eine andere Welt entworfen werden, die sie bewohnen konnten. Diese andere Welt nannte man Kindheit" (EBD., S.30).

Im 18. Jahrhundert wurde durch ROUSSEAU und PESTALOZZI die besondere Schutzbedürftigkeit des Kindes betont, mit der Vorstellung vom "Eigenrecht des Kindes", die das Kind als lernendes Subjekt mit eigenen Triebkräften und eigenem Gestaltungswillen begreift. "Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden. Die Kindheit hat ihre eigene Weise zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger, als ihr die unsrige unterschieben zu wollen." (ROUSSEAU 1983, S. 206 f.) ROUSSEAU lehnte jede körperliche Bestrafung der Kinder ab. Sie sollten im Spiel umfassende eigene Erfahrungen machen, ihr natürliches Spielrecht ohne Druck der Erwachsenen wahrnehmen, sich altersgemäß entwickeln können und die Folgen unsinniger Handlungen am eigenen Leibe erfahren und daraus Schlüsse ziehen (BINGER/HELLEMAN/Lorenz, 1993, S.43 ff.). Mit der Differenzierung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt im 18. Jahrhundert begann ein neues Zeitalter in der Betrachtung des „Kindseins“. Das Kind erhielt eine völlig neue Stellung in der Gesellschaft. Das Abbild von Kindheit in dieser Zeit bedeutete nicht nur die Trennung und Hierarchisierung der Er-

wachsenen- und der Kinderwelt, sondern auch die Übertragung erzieherischer Aufgaben auf öffentliche Einrichtungen.

Auf diese Errungenschaften bauten die deutschen Aufklärungspädagogen auf, zu denen BASEDOW, VILLAUME und CAMPE zählten. Nach dem 18. Jahrhundert hatte sich die Ansicht allgemein durchgesetzt, dass es eine Kindheit gab und dass sie „... zur natürlichen Ordnung der Dinge gehörte.“ (POSTMAN, 1887, S.49)

Im 19. Jahrhundert wurde u.a. von MONTESSORI und DARWIN die Kindheit als eigene Entwicklungsstufe entdeckt, aus der sich die Kinderpsychologie entwickelte. Kindheit wurde zu einem entscheidenden Lebensstadium, von dessen richtiger Gestaltung das Wohl der bürgerlichen Gesellschaft entscheidend abhing (WAGNER-WINTERHAGER, 1981, S.58).

Im 20. Jahrhundert war man von der Einmaligkeit und der unverwechselbaren Persönlichkeit eines Kindes überzeugt und Kindheit wurde als eigener von Arbeit befreiter, dem Spielen und Lernen gewidmeter Lebensabschnitt für die Kinder aller gesellschaftlichen Gruppen anerkannt (HURRELMANN, 1999, S.6-11). In dieser Zeit prägte KEY das Schlagwort vom „Jahrhundert des Kindes“ (vgl. KEY, 1905). Ihr Anspruch bestand darin, die Kindheit als „geschützten Raum“ zu verstehen, getrennt von Pflichten und Ernsthaftigkeiten der Erwachsenen. Sie signalisierte, dass das Kind kein kleiner Erwachsener ist, sondern ein besonderes und eigenwilliges Menschenwesen mit eigenem Lebenszuschnitt und Lebenssinn. Ihr pädagogischer Entwurf stellte die eigene Würde und Individualität des Kindes in den Mittelpunkt, dem die Erwachsenen mit Ehrfurcht begegnen sollten. KEY selbst beschrieb ihr Konzept mit den Worten:

„Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung. ... Erziehung soll sich an der „wirklichen Natur“ und den „wirklichen Bedürfnissen“ der Kinder orientieren. Das Kind mit Baumaterial für seine Persönlichkeit versehen, es aber dann selbst bauen zu lassen, das ist die Kunst der Erziehung.“ (KEY, 1905, S.56)

Mit KEY`s Werk wurde Kindheit erstmalig, als eigenständige Lebensphase von Erwerbsfreiheit und als Raum des Lernens aufgefasst. Kinder wurden somit als Subjekte ihrer selbst gesehen und nicht mehr allein im Verhältnis zu den Erwachsenen betrachtet.

## **2.3 Kinder und Jugendliche im Kontext nachhaltiger Stadtentwicklung**

### **2.3.1 Nachhaltige Stadtentwicklung**

#### **2.3.1.1 Nachhaltigkeitsverständnis im städtischen Raum**

Die Welt des 21. Jahrhunderts ist eine städtische Welt. Die World Commission on Environment and Development (WCED) der Vereinten Nationen prognostizierte bereits 1987 in ihrem Bericht "Our Common Future", auch als „Brundtland-Bericht“ bekannt, dass 2025 zwei Drittel der Weltbevölkerung in Städten leben werden. Die Städte und ihr Umland sind folglich zunehmend die zentralen Bereiche, in denen die Lebensqualität der Menschen bestimmt wird.

Die nachhaltige Entwicklung des städtischen Raumes ist dabei eng an soziale, ökonomische sowie an ökologische Funktionen geknüpft. Entsprechend dem Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen stehen die drei Dimensionen Wirtschaft, Soziales und Umwelt für ein Nebeneinander, aber auch für eine innere Verflechtung und müssen im Sinne einer integrierten Betrachtungsweise im Rahmen nachhaltiger Stadtentwicklung berücksichtigt werden (BMU, 1992, 25.2).

Kinder und Jugendliche, als nachwachsende Generation, an die städteräumlichen Ziele und politischen Aufgaben heranzuführen und zu beteiligen, sind Aufgaben einer sozialen und nachhaltigen Stadtentwicklungspolitik.

Annähernd 30% der Weltbevölkerung sind Kinder und Jugendliche und so wird in dem umfassenden internationalen Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert (Agenda 21), welches im Rahmen der Konferenz der Vereinten Nationen 1992 in Rio de Janeiro verabschiedet wurde, ausgeführt, dass die Einbeziehung der heutigen Jugend in umwelt- und entwicklungspolitische Entscheidungsprozesse mitentscheidend für den Erfolg der Agenda 21 ist (BMU, 1992, 25.1). Insbesondere der Zusammenhang von Partizipation und Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung ist dabei hervorzuheben, da Kinder und Jugendliche diejenigen sind, auf die sich das Bildungsbemühen im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung bezieht (QUESEL/OSER, 2006, S.205). Ziel der Vereinten Nationen ist es, die Idee der nachhaltigen Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Dies hat dazu geführt, dass die Vollversammlung der Vereinten Nationen die Jahre 2005 - 2014 zur UNESCO-Weltdekade „Education for Sustainable Development“ ausgerufen hat.

Mittlerweile ist das Schlagwort der „Nachhaltigkeit“ ein Inbegriff großer Erwartungen geworden und nicht immer besteht ein Konsens in Bezug auf die konkreten Ziele einer nachhaltigen Entwicklung. Es handelt sich um einen Leitgedanken, Umweltgesichtspunkte gleichberechtigt mit sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu berücksichtigen, mit dem Ziel die Bedürfnisse heute lebender Menschen zu befriedigen und dabei so zu wirtschaften, dass den nachfolgenden Generationen ein intaktes ökologisches, soziales und ökonomisches Gefüge zur Verfügung steht. Der Leitgedanke stellt noch keine umsetzungsfähige Strategie dar und ist im Konkreten erst mit praxisnahen Inhalten zu füllen. Das Verständnis von Nachhaltigkeit und die Umsetzung des mittlerweile inflationären Begriffes muss in der Praxis weiter erprobt, kritisch betrachtet und weiter entwickelt werden, damit, bezogen auf die Vielzahl der Anwendungsbereiche von Nachhaltigkeit, ein zufrieden stellendes Ergebnis erreicht werden kann.

„Man macht keine Revolution, indem man aufbegehrt, man macht eine Revolution, indem man eine Lösung bringt.“ (BOESIGER/GIRSBERGER, 1993, S.252) Der Satz des bekannten Architekten LE CORBUSIER ist in mehrfacher

Hinsicht für eine nachhaltige Stadtentwicklungsplanung interessant. Er ist insofern zutreffend, als nur eine Planung, die praktische nachvollziehbare Lösungen aufzeigt, eine reelle Chance der Verwirklichung hat. Auf der anderen Seite geht das stadtplanerische Leitbild von LE CORBUSIER zum größten Teil von der völligen Vernichtung und Neuordnung von Strukturen aus. Der Weg einer nachhaltigen Stadtentwicklung kann im Gegensatz dazu nur über Veränderung und Entwicklung gewachsener Strukturen gehen, unter Beachtung der städteräumlichen Qualität als sozialer Lebensraum für alle in einer Stadt lebenden Generationen.

### **2.3.1.2 Kinder und Jugendliche in kommunalpolitischer Diskussion**

Kinder und Jugendliche nehmen im Rahmen einer zukunftsfähigen Stadtentwicklung eine wichtige Rolle ein. In zahlreichen Kommunen steht der „weiche Standortfaktor“ Kinder- und Jugendfreundlichkeit als Gradmesser für eine gelungene Entwicklungspolitik. Das zentrale Zukunftsthema lautet unüberhörbar die Partizipationschancen junger Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen sowie die Wahrnehmung und Durchsetzung der Bedürfnisse zum Wohle der Heranwachsenden zu verbessern. Im Hinblick auf Planungsprozesse hat sich deshalb ein kommunikativer Ansatz durchgesetzt, dass Kinder und Jugendliche von Anfang an in Planungen, die sie betreffen, integriert werden. Dabei geht es nicht nur um „Teilhabe“, als umgangssprachliche Übersetzung des Begriffes Partizipation, sondern um „Mitwirkung“ und „Mitbestimmung“, als ein Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungs- und Planungsprozesse verfolgt im Kern eine Perspektive des demokratischen Handelns der Heranwachsenden in Bereichen, die Kinder und Jugendliche unmittelbar betreffen. Der Partizipation im kommunalen Gemeinwesen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, weil der Wohnort und damit das unmittelbare Lebensumfeld biographisch der erste gesellschaftliche und politische Lernort der Kinder und Jugendlichen darstellt. In diesem Umfeld entscheidet sich maßgeblich, welche Einstellungen die Heranwachsenden zur Politik und deren Vertretern sowie zur Demokratie allgemein erwerben, ob Kinder und Jugendliche tatsächlich als Akteure ihrer eigenen Lebensgestaltung ernst genommen und in die Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens einbezogen oder ob sie nur für politische Zwecke der Erwachsenen instrumentalisiert werden (FATKE/MEINHOLD-HENSCHEL, 2006, S.2). In diesem Sinne sind Kinder und Jugendliche „politische Seismographen“ (HURRELMANN, 1999, S.6), da sie eine Art Frühwarnsystem darstellen, was Erwachsene in aller Deutlichkeit auf die Unzulänglichkeiten der Lebensorganisation hinweist.

Die Gründe für das Partizipationsengagement liegen im zurückgehenden Interesse, der zunehmenden Verdrossenheit, dem fehlenden Vertrauen sowie der Skepsis und Distanz der jungen Generation gegenüber Politik und Gesellschaft. Die 14.SHELL JUGENDSTUDIE (2002) stellt fest, dass bei der heutigen Jugend das allgemeine Interesse an Politik weiter rückläufig ist. Inzwischen bezeichnen sich nur noch 30% der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren als politisch interessiert (HURRELMANN/ALBERT, 2002, S.21).

Auch bei Kindern ist eine zunehmende Politikverdrossenheit zu verzeichnen. Nach einer Befragung des INSTITUTES FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH glauben nur 21% der Kinder zwischen 6 und 12 Jahren, dass sich Politiker für sie einsetzen (INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003, S.6). Die Ergebnisse der aktuellen Kinder- und Ju-

gendstudien verdeutlichen jedoch auch, dass die junge Generation durchaus bereit ist, sich gesellschaftlich in ihrem näheren Umfeld zu engagieren.

Politik bleibt demzufolge vielen Heranwachsenden fremd. Das gilt insofern als problematisch, weil der Bestand an Demokratien eng an Zustimmung und Engagement gebunden ist (QUESEL/OSER, 2006, S.1). Die aus den angezeigten Jugendstudien bekannten Ergebnisse zur „Politikverdrossenheit“ lassen darauf schließen, dass Kinder und Jugendliche viel zu selten Gelegenheit haben, positive Erfahrungen mit Partizipation im öffentlichen Raum zu sammeln. Die politische Zielvorgabe lautet daher, dem Mangel an Zustimmung und Engagement gegenüber der Politik mit verbesserten Partizipationsmethoden der Kinder und Jugendlichen zu begegnen.

Die Begründung bezieht sich auf die Annahme, dass sich eine frühzeitige, ernsthafte Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse als richtungweisend für die Wahrnehmung demokratischer Rechte und die politische Teilhabe im Erwachsenenalter erweist. In diesem Sinne sollen nicht nur dem politischen System, sondern auch dem sozialen Leben neue Impulse zugeführt werden (BMFSFJ, 2002a, S.200 ff.). Eine ernst gemeinte Kinder- und Jugendpolitik mit Partizipationscharakter hat somit die Chance, an lebensnahe Themen und Motive der jungen Generation anzuknüpfen. In diesem Sinne gehören Partizipation und freiwilliges Engagement zu den Kernthemen der Kinder- und Jugendpolitik, nicht zuletzt aus der Erkenntnis heraus, dass von der jungen Generation in allen Lebensbereichen mehr Selbstständigkeit und Verantwortung für ihre Lebensbewältigung als Ziel deklariert wird.

## **2.3.2 Kommunale Partizipationsprozesse mit Kindern und Jugendlichen**

### **2.3.2.1 Forschungsstand zur aktuellen Partizipationssituation in Deutschland**

Nur wenige Studien geben Aufschluss darüber, wie sich die aktuelle Situation der Kinder- und Jugendpartizipation im Rahmen kommunalpolitischer Planungen und Entscheidungen in Deutschland darstellt. Die Fragestellung, wie und in welchem Umfang sich Kinder und Jugendliche in ihren Familien, in der Schule und im kommunalen Gemeinwesen an Entscheidungen beteiligen und welche Faktoren fördernd für eine Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt sind, gab der Bertelsmann Stiftung im Jahr 2004 gemeinsam mit ihren Partnern, dem Deutschen Kinderhilfswerk und UNICEF, Anlass, die Initiative „mitWirkung!“ ins Leben zu rufen (FATKE/SCHNEIDER, 2005). Im Kern der Untersuchung ging es dabei um eine Bestandsaufnahme der Ist-Situation und die Entwicklung von Strategien und Modellen für eine nachhaltige Verankerung der Kinder- und Jugendpartizipation.

Zu diesem Zweck wurden im Jahr 2004, verteilt über alle Städtegrößen und Bundesländer, 42 Kommunen ausgewählt, in denen insgesamt 12 084 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren nach ihren Erfahrungen mit Partizipation in Familie, Schule, Freizeit und Kommune befragt wurden. Gleichzeitig fand bei den Kommunalverwaltungen eine Erhebung zu Strukturdaten, Partizipationsangeboten und deren Bedingungen statt. Außerdem wurden diejenigen Lehrer, welche die befragten Schüler unterrichten, sowie deren Schulleiter zu Partizipationsmöglichkeiten in der Schule befragt.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland weiterhin zu wünschen übrig lässt. Zwar ist im Bereich der Familie die Partizipationsintensität relativ hoch, in der Schule ist sie jedoch bereits deutlich geringer ausgeprägt und an ihrem Wohnort wirken die Kinder und Jugendlichen im Durchschnitt nur wenig mit (FATKE/SCHNEIDER, 2006, S.5).

Die meisten Kinder und Jugendlichen (60,1%) beteiligen sich an Mitwirkungsmöglichkeiten in ihrer Kommune laut ihren eigenen Angaben nie oder selten und nur 13,6% oft und sehr oft. Ungefähr jeder Vierte Heranwachsende (26,3%) beteiligt sich manchmal. Dieses Umfrageergebnis bestätigt die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen nur wenig Erfahrung mit Partizipationsmöglichkeiten im öffentlichen Raum, d.h. an ihrem Wohnort, sammeln.

Vergleicht man die thematische Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen in der Schule mit derjenigen in der Kommune, so fällt auf, dass die Themen, bei denen am häufigsten und am seltensten partizipiert wird, weitgehend übereinstimmen. Sowohl für die Partizipation in der Schule als auch in der Kommune gilt, dass die Kinder und Jugendlichen sich am seltensten an der Verkehrsplanung, Schulhof- oder Spielplatzgestaltung und an Themen der Lokalpolitik beteiligen. Am häufigsten beteiligen sich Kinder und Jugendliche bei Themen, die das Jugendzentrum (z.B. Programmgestaltung) bzw. die Ausgestaltung von Sport- und Freizeitanlagen und „Hilfe für Menschen in Not“ zum Gegenstand haben (FATKE/SCHNEIDER, 2006, S.25).

Entscheidend für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist demzufolge der Inhalt der Beteiligungsangebote, denn die von ihnen am häufigsten genannten Gründe, weshalb sie in der Kommune mitwirken, sind das Interesse am Thema und der Wunsch, etwas zu verändern. Dem stehen Desinteresse am Thema, fehlendes Vertrauen in und fehlender Respekt durch Politiker als Gründe gegenüber, dass Kinder und Jugendliche nicht mitwirken.

Über die Hälfte (52,5%) der Heranwachsenden gibt an, mit der Politik unzufrieden (28,9%) oder sehr unzufrieden (23,6%) zu sein. 68,5% der Befragten unterstützen die Aussage "Ich denke, Politiker nehmen Jugendliche nicht wirklich ernst". Wenn man diejenigen hinzurechnet, die meinen, diese Aussage treffe teilweise zu, erhöht sich der Anteil sogar auf 90,1% (FATKE/SCHNEIDER, 2006, S.23).

### **2.3.2.2 Partizipationserfahrung der Kinder und Jugendlichen**

Partizipationsprozesse mit Kindern und Jugendlichen sind keine Selbstverständlichkeit. Der Anspruch an eine gelingende Partizipation ist eng verbunden mit einem ernsthaften, kompetenten und konsequenten Handeln gegenüber den Heranwachsenden. Dabei spielen die bewusst eingesetzten Partizipationsmethoden und die Intensität der Partizipation in Abhängigkeit vom Partizipationsziel der Kinder und Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Es bedarf einer alters- und interessenbezogenen Beteiligungsmöglichkeit, die in Abhängigkeit des Partizipationsgrades die Kinder und Jugendlichen mehr oder weniger als Akteure zulässt und motiviert. Nach HEPP müssen die „... Mitwirkungschancen bei den Betroffenen als so essentiell angesehen werden, dass sich das Gefühl einstellen kann, der Einsatz lohne, weil man etwas bewirken oder verändern kann.“ (HEPP, 1998, S.154)

Ein zentraler Faktor bei der Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die Zufriedenheit mit Erfahrungen von Partizipationsprozessen. Die Zufriedenheit, als Abgleich individueller Erwartungen und dem Erleben des Prozesses, bezieht sich sowohl auf den Partizipationsprozess selbst als auch auf das Ergebnis der Partizipation.

Auch die Zufriedenheit der Handlungsträger von Partizipationsprozessen ist von entscheidender Bedeutung für eine Integration der Partizipationsidee im Alltag. Erfolgreiche Planungsergebnisse auf der einen Seite und Bildungserfolge auf der anderen Seite tragen zu einem Selbstverständnis von Partizipationsprozessen bei.

Tendenzen zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche situations- und fallbezogen sowie zeitlich überschaubar engagieren wollen. Für das Engagement junger Menschen ist von Bedeutung, dass die Aktivitätsraten durch punktuelle, thematische Projekte gekennzeichnet sind (BMFSFJ, 2002a, S.200). Insbesondere bei Partizipationsprozessen innerhalb der Kommune entscheidet sich somit maßgeblich, welche Einstellungen Kinder und Jugendliche zur Politik sowie zur Demokratie erwerben und ob sie tatsächlich als Akteure ihrer eigenen Lebensgestaltung ernst genommen und in die Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens einbezogen werden.

Partizipation ist eine Haltung, die durch Kooperation, Dialog und Empathie gekennzeichnet ist (PECCEI, 1997, S.36). In jedem einzelnen der Partizipationsprozesse stecken Chancen, aber auch Grenzen, und so ist neben dem Wissen von Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf ihre Lebenslage und ihre Ansprüche an den Lebensraum entscheidend, wie eine konsequent gewollte Partizipation gelingen kann.

Da die Zufriedenheit mit Partizipationserfahrungen ausschlaggebend dafür ist, ob und wie sehr Kinder und Jugendliche in der Kommune mitwirken, müssen die Angebote so ausgestaltet werden, dass die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen zu konkreten Ergebnissen führt und nicht Dekoration oder Alibi bleibt. Ziel muss es demzufolge sein, Kinder und Jugendliche in der Schule und in der Kommune an attraktive Mitwirkungsangebote heranzuführen und dafür zu sorgen, dass sie mit dem Verlauf und dem Ergebnis ihres Mitwirkens zufrieden sind.

### **2.3.3 Widersprüche und Herausforderungen im Partizipationsdiskurs**

#### **2.3.3.1 Wirkungserwartungen der Partizipation von Politik, Bildung und Planung**

Partizipation als Leitidee einer neuen Kinder- und Jugendpolitik basiert auf dem veränderten Bild des Heranwachsenden als kompetenter sozialer Akteur und als Träger eigener Rechte. Partizipationsprozesse sind demzufolge politisch angestrebte Prozesse, die von der Mitverantwortung der Kinder und Jugendlichen in Prozessen der eigenen Lebensgestaltung getragen werden. Das partizipative Erfahrungslernen verfolgt dabei das Ziel, die Kinder und Jugendlichen durch lebensweltbezogene Themen an politisches Handeln und Verantwortungsübernahme heranzuführen.

Die Wirkungserwartungen von Partizipation seitens der Politik sind dabei sehr hoch. Von ihr wird die positive Beeinflussung einer Vielzahl verschiedenster signifikanter Verhaltens- und Einstellungsänderungen der Kinder und Jugendlichen erwartet. Besonders im Bereich des sozialen Lernens und der politischen Bildung wird der

Partizipation eine große Leistungsfähigkeit zugeschrieben (OSER/BIEDERMANN, 2006, S.95). Wo immer gesellschaftliche Entscheidungsprozesse verfolgt werden, wird der Ruf nach partizipativen Umgangsformen laut. Die Ziele, die dabei mit einer Kinder- und Jugendbeteiligung verbunden sind, lassen sich in drei Schwerpunkten festhalten. Sie bestehen,

1. im Sinne der POLITIK, den Kindern und Jugendlichen die Ausübung ihres Bürgerrechts auf Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen,
2. im Sinne der BILDUNG, die beteiligten Kinder und Jugendlichen für die Mitgestaltung ihres Gemeinwesens nachhaltig zu befähigen und zu motivieren,
3. im Sinne der PLANUNG, die Planungsqualität zu verbessern, indem die spezifische Expertise von Kindern und Jugendlichen als „Lebensweltexperten“ im Hinblick auf eine kinderfreundliche Stadtplanung freigesetzt wird (SCHRÖDER, 1995, S.50 ff.; APEL/PACH, 1997, S.23; DANNER, 2001, S.24; QUESEL/OSER, 2006, S.3).

Dabei wird deutlich, dass die politische Partizipationskultur von Kindern und Jugendlichen im Kern sowohl durch eine „Partizipationspädagogik“, insbesondere durch die Institutionen Schule, Kindergarten oder Kinder-, Jugend- und Familienzentrum, als auch durch eine „Planungspartizipation“, insbesondere durch kommunale Planungsaufgaben und ein partizipatives Planungsverständnis, gewährleistet wird. Die Herausforderung des Partizipationsdiskurses liegt somit in der Überführung der politischen Agenda in einen Planungs- und Bildungszusammenhang. Fragen nach politischen Strukturen, pädagogischem Handeln und planerischen Kompetenzen bedingen einander und stellen die Zielvorgaben in einen differenzierten Fokus. Die Formulierung der Ziele ist dabei an unterschiedliche Wirkungszusammenhänge geknüpft und zeigt eine deutliche Individualität seitens der politischen, planerischen und pädagogischen Erwartungen (vgl. nachfolgende Übersicht).



<p style="text-align: center;"><b>POLITIK</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1. Ziel: Demokratisches Handeln</b></p>
<p>Wirkungserwartungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancen zur Förderung des demokratischen Bewusstseins und zur Übernahme sozialer Verantwortung</li> <li>• demokratische Grundfertigkeiten und Meinungsfindung sowie eine verbesserte politische Bildung</li> <li>• Förderung einer „Alltagsdemokratie“ und einer Revitalisierung des Alltags durch die Erfahrung der Mitgestaltbarkeit der Lebenswelt</li> <li>• Einflussnahme auf eine nachhaltige Entwicklung des Lebensraumes</li> <li>• Bestätigung kommunalpolitischer Planungs- und Entscheidungsprozesse in den Politikfeldern Städtebau, Verkehr sowie der Kinder- und Jugendhilfe durch das Einbeziehen wichtiger Kenntnisse der Heranwachsenden</li> <li>• stärkere Identifikation mit dem Stadtteil und die gemeinwohlverträgliche Lösung von Konflikten</li> </ul> <p>(vgl. JAHRESKONFERENZ DER JUGENDMINISTER DER BUNDESLÄNDER, 2003; BMFSFJ, 2002a; BMFSFJ, 1998)</p>

<p style="text-align: center;"><b>Ebenen der Umsetzung</b></p> <p>(u.a. Schulen, Kindergärten, Kinder- und Jugendhilfe, kommunale Planungsaufgaben, Gemeinwesenarbeit)</p>
--

<p style="text-align: center;"><b>PARTIZIPATIONSPÄDAGOGIK</b></p> <p style="text-align: center;"><b>2. Ziel: Motivation und Befähigung zur Partizipation</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>PLANUNGSPARTIZIPATION</b></p> <p style="text-align: center;"><b>3. Ziel: Erhöhung von Planungsqualitäten</b></p>
<p>Wirkungserwartungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung der kindlichen und jugendlichen Fähigkeiten, wie z.B. Konfliktfähigkeit, Toleranz gegenüber Andersdenkenden, Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und Urteilsfähigkeit</li> <li>• konsequente Einbindung und Verständnisbildung in pädagogische Planungen und Entscheidungen</li> <li>• Schaffung individueller Bildungschancen (EBD.)</li> </ul>	<p>Wirkungserwartungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzbarmachung lokaler Kenntnisse</li> <li>• Unterstützung in der Gestaltungsfindung durch „Experten in eigener Sache“</li> <li>• Eröffnen neuer Planungsperspektiven</li> <li>• Vermeidung kostenträchtiger Fehlplanungen</li> <li>• Bestätigung der Planung im Hinblick auf Nutzbarkeit der Anlagen</li> <li>• Minimierung von Umsetzungswiderständen</li> <li>• Dezimierung von Vandalismus und Zerstörung durch Identifikation mit dem Geschaffenen (EBD.)</li> </ul>

### **2.3.3.2 Partizipation und Vereinbarkeit von Zielen in kommunalen Planungsprozessen**

In Anlehnung an die Partizipationsziele und die jeweiligen Erwartungen seitens der politischen, planerischen und pädagogischen Handlungsträger wurden in den letzten Jahren vielfältige Projekte und Modelle initiiert, anhand welcher Kinder und Jugendliche in partizipativer Form an gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse herangeführt worden sind. Die zahlreichen innovativen Einzelprojekte zeigen in ihren Ergebnissen, dass trotz der herausfordernden, finanziellen und sozialen Rahmenbedingungen Partizipationsprojekte erfolgreich sein können (vgl. APEL/PACH, 1997; STANGE/TIEMANN, 1999). Jedoch lässt sich ein gesamtheitliches Bild über das Verhältnis von Wirkungserwartung und Partizipationserfahrung der Projekte nur schwer ausmachen, da die beschriebenen Verfahren kaum kontinuierlich erfasst und evaluiert wurden.

Aussagen über Verfahren und Ergebnisse finden sich in den jeweiligen Handlungskonzepten. Dabei werden in den vorgelegten Berichten die Handlungsträger Politik, Bildung und Planung und ihre Wirkungserwartungen nebeneinander angeführt und nur zum Teil explizit ausgewiesen. Kritisiert wird an dieser Stelle, dass in den Konzepten stillschweigend von der Voraussetzung ausgegangen wird, dass alle drei Ziele gleichzeitig verfolgt werden können und in diesem Sinne stimmig sind (DANNER, 2001, S.25). Es wird davon ausgegangen, dass ein Partizipationsprozess demokratisches Handeln, politische Bildung und Expertenwerkstatt zugleich sein kann.

Demgegenüber steht die Behauptung, dass sich keine Handlungsform erkennen lässt, mittels derer Erwachsene gleichermaßen ein politisches Verhältnis, ein pädagogisches Verhältnis und ein Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen als Experten aufbauen können (EBD.). Dies lässt sich wiederum als Indiz für die Gültigkeit der Behauptung werten, dass es nicht möglich ist, die drei genannten Hauptziele von Partizipationsprozessen gleichzeitig in einem konkreten Planungsprozess zu verfolgen. Ausschlaggebend für diese Kritik ist das unterschiedliche Rollenverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, die einmal die Rolle als mündige Bürger und gleichberechtigte Partner im Zusammenhang mit einem demokratischen Handeln, als Lernende im Prozess der politischen Bildung und als Experten im Rahmen kommunaler Planungsprozesse einnehmen. Das Kind bzw. der Jugendliche wechselt mit jedem Handlungsträger seine Haltung gegenüber dem Erwachsenen. Die dadurch entstehenden Missverständnisse über den Grad und die Intensität der Partizipation führen zu Verunsicherungen seitens der Kinder und Jugendlichen, die sich im Grad der Zufriedenheit über den erfolgten Prozess widerspiegeln.

Die explizite Frage steht somit im Raum, ob die drei Partizipationsziele demokratisches Handeln, politische Bildung und Expertenanhörung in einem konkreten Planungsprozess gleichzeitig verfolgt werden können, ohne dass die unterschiedlichen Kompetenzen, Machtansprüche und Zielvorstellungen der Handlungsträger beeinträchtigt werden.

## **2.4 Forschungsgegenstand**

### **2.4.1 Kinder und Jugendliche und ihre sozialräumliche Bedürfnislage**

Die politische Forderung, dass sich sozialräumliche Planungen an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, setzt voraus, dass sowohl die politischen, pädagogischen als auch planerischen Handlungsträger wissen, wie die sozialräumliche Bedürfnislage der Heranwachsenden gekennzeichnet ist, wie sie angesprochen werden muss und welche Konfliktpotentiale entstehen können.

Die vorliegende Arbeit greift diesen Ansatz auf und geht neben einem gesellschaftspolitischen Einstieg und Fragen der Begriffszuordnung auf die Lebenslage und die Ansprüche an den sozialen Lebensraum von Kindern und Jugendlichen ein. Ziel des ersten Teils der Arbeit ist die Formulierung eines sozialräumlichen Leitbildes als Grundlage für kommunale Planungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen mit den wissenschaftlichen Fragestellungen:

- Wie ist der soziale Lebensraum der Kinder und Jugendlichen in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht gekennzeichnet?
- Inwieweit nimmt die individuelle Lebenslage der Heranwachsenden Einfluss auf die städteräumliche Planung in Bezug auf Gestalt, Funktion öffentlicher Räume und ihrer Vernetzung?

In diesen beiden Betrachtungsebenen artikulieren sich die Bedürfnisse und Interessenlagen, die bei der Planung öffentlicher Räume berücksichtigt werden müssen.

Die Politik schreibt den Prozess der Partizipation in kommunalen Planungsprozessen vor und begibt sich in eine Erwartungshaltung, ohne konkret darauf hinzuweisen, wie die Partizipationsprozesse einvernehmlich zu gestalten sind, um die Wirkungserwartungen der einzelnen Handlungsträger zu erfüllen.

Ein Grundverständnis über die aktuelle Lebenslage der Kinder und Jugendlichen und das Wissen über die räumliche Bedürfnislage der Heranwachsenden bedingen einander und stellen den partizipativen Planungsprozess in einen sozialräumlichen Kontext.

Die Herausforderungen liegen somit in einer konsequenten Qualifizierung der pädagogischen und planerischen Handlungsträger im Hinblick auf eine gemeinsame partizipative Prozessarbeit sowie in einer Partizipationskompetenz, welche die Zugänglichkeit, Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit der Partizipationsprozesse sichert.

### **2.4.2 Projektstudie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Planungsprozessen**

Der zweite Teil der Arbeit konzentriert sich auf die Wirkungserwartung der Handlungsträger von Politik, Bildung und Planung im Zusammenhang mit kommunalen Planungsprozessen und umfasst die planungswissenschaftlichen Fragestellungen:

- Können in einem kommunalen Planungsprozess im Hinblick auf die unterschiedliche Rollenzuweisung der Kinder und Jugendlichen die einzelnen Partizipationsziele, demokratisches Handeln, politische Bildung und Expertenanhörung gleichzeitig erfüllt werden?
- In welcher Phase der Planungspartizipation wird ein demokratisches Handeln der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer gleichberechtigten Selbst- und Mitbestimmung erreicht?
- An welcher Stelle des Planungsprozesses bedingen Planungspartizipation und Partizipationspädagogik einander und nehmen Einfluss auf das Partizipationsergebnis?

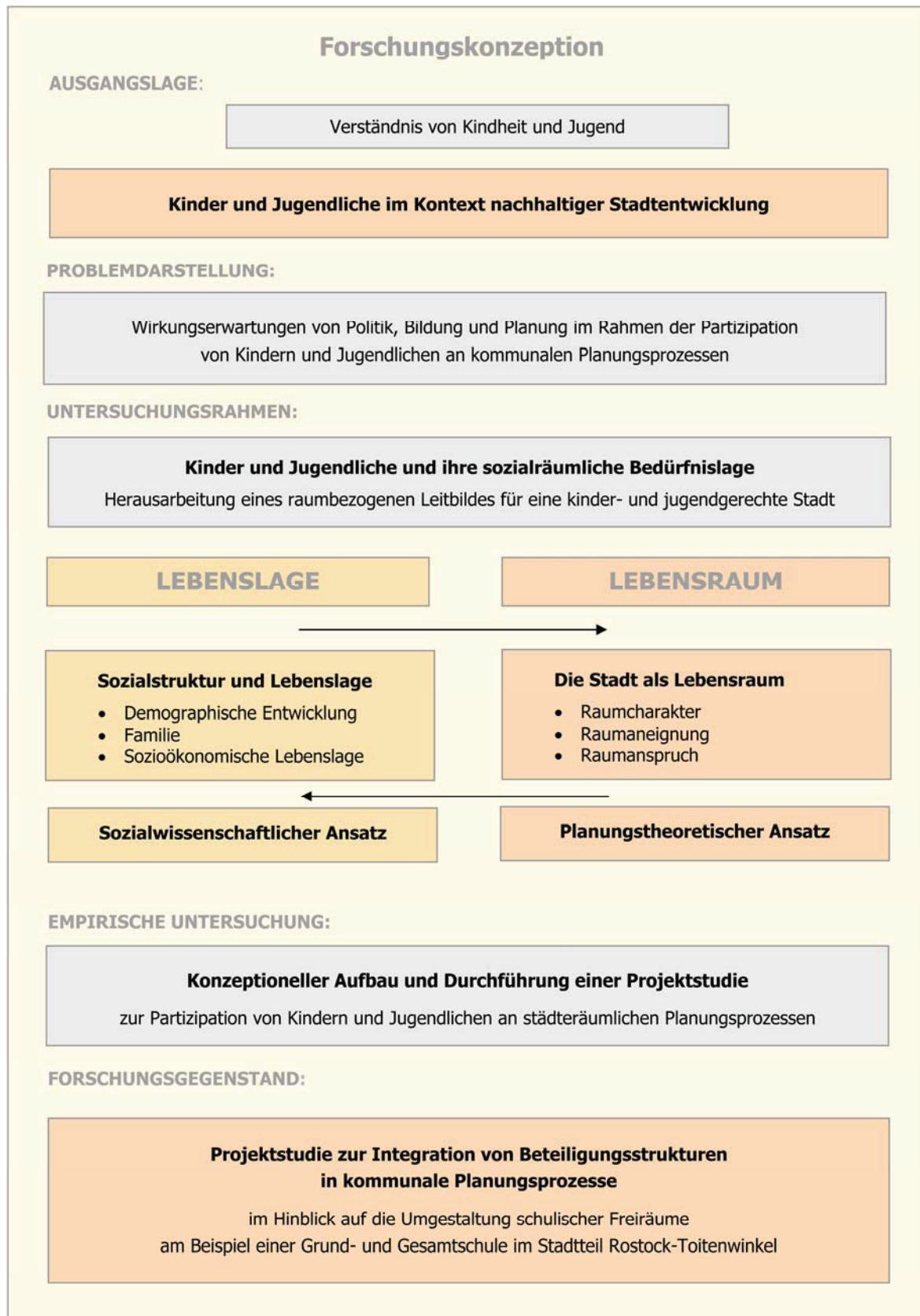
In diesem Sinne werden die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse aus dem ersten Teil der Arbeit auf einen konkreten Planungsprozess angewendet und in eine Projektstudie übertragen.

Ausgangslage der Untersuchung ist das von STANGE in einer Expertise des 10. KINDER- UND JUGENDBERICHTES der Bundesregierung entwickelte Modell einer „Alltagsdemokratie für und mit Kindern und Jugendlichen“. Im Rahmen einer „Demokratiekampagne Schleswig-Holsteins“, wurden lebensweltbezogene Themen in konkrete Partizipationsprojekte am Beispiel der Strategie einer „Beteiligungsspirale“ überführt (vgl. STANGE, 1996). Diese Strategie wird aufgegriffen, am Beispiel eines konkreten Planungsvorhabens angewendet und im Hinblick auf die Vereinbarkeit der Partizipationsziele von Politik, Bildung und Planung untersucht. Dabei liegt der Fokus der Untersuchung nicht auf einem bestimmten Prozessausschnitt der Planung, sondern es wird versucht, Planungspartizipation über einen gesamten Planungsprozess hindurch anzuwenden und unter oben genannter Fragestellung auf die Probe zu stellen.

Die Handlungsebene liegt dabei im stark verdichteten Stadtraum am Beispiel einer ausgewählten Großwohnsiedlung mit besonderem Entwicklungsbedarf der Hansestadt Rostock und bezieht sich konkret auf die Umgestaltung von Schulhöfen mit der Perspektive, sie als öffentlich nutzbare Freiräume zu nutzen und einen Beitrag zur sozialräumlichen Vernetzung des Stadtteils zu leisten. Die einzelnen Schritte der Projektstudie werden durch die Autorin entwickelt, dokumentiert und ausgewertet.

Die Zielvorgabe ist die Entwicklung einer Planungs- und Handlungskonzeption, welche die Möglichkeit bietet, sich mit einzelnen ausgewählten Methoden der Kinder- und Jugendpartizipation auseinander zu setzen und als Instrumente sozialräumlicher Planung wirken zu lassen.

## 2.5 Forschungskonzeption



## 2.6 Einordnung zentraler Begriffe

### Nachhaltigkeit

1972 fand in Stockholm die erste UNO-Umweltschutzkonferenz statt. Auf dieser wurde festgehalten, dass die immer stärker werdenden Umweltprobleme keinesfalls ohne Berücksichtigung sozialer und wirtschaftlicher Aspekte gelöst werden können. In der Folge wurden Konzepte entworfen, die die Förderung gerechter sozio-ökonomischer Entwicklungen im Fokus hatten.

„Sustainable Development“ (dt. „Nachhaltige Entwicklung“) tauchte schließlich zum ersten Mal 1980 in der „World Conservation Strategy“ auf. Der BRUNDTLAND-BERICHT von 1987 formulierte später zielgenau: „Nachhaltig ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (HAUFF, 1987, S.7).

Nachhaltige Entwicklung wird dabei als grundsätzliche Leitlinie für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft verstanden, die sich im Spannungsfeld zahlreicher Interessen und Akteure bewegt. Ziel ist es, die gesamte Gesellschaft daran zu beteiligen, eine Vision zu entwerfen, die die Interessen und Sichtweisen aller respektiert und vereint.

Um den Nachhaltigkeitsbegriff in konkrete Ziele zu überführen, werden die drei Dimensionen Wirtschaft, Soziales und Umwelt verbunden, verknüpft mit der Prämisse ihrer Gleichrangigkeit, was auch als das so genannte „Drei-Säulen-Modell“ der Nachhaltigkeit bezeichnet wird. Die drei Dimensionen sind gesellschaftliche Zieldimensionen und ergeben sich aus dem Anspruch, Umwelt und Entwicklung integriert zu betrachten. Dabei geht es um den Ausgleich zwischen wirtschaftlicher Entwicklung, sozialem Zusammenhalt und dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen.

Im Juni 1992 fand in Rio de Janeiro die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) statt, die alle wesentlichen Politikbereiche einer umweltverträglichen, nachhaltigen Entwicklung ansprach. Das dort verabschiedete Aktionsprogramm „Agenda 21“ gilt seitdem sowohl für die Industrie- als auch für Entwicklungsländer. Es enthält wichtige Festlegungen, u.a. zur Armutsbekämpfung, Bevölkerungspolitik, zu Handel und Umwelt, zur Abfall-, Chemikalien-, Klima- und Energiepolitik, zur Landwirtschaftspolitik sowie zur finanziellen und technologischen Zusammenarbeit der Industrie- und Entwicklungsländer. Auch die Bundesrepublik Deutschland orientiert sich bei ihrer bi- und multilateralen entwicklungspolitischen Zusammenarbeit an der Agenda 21 (vgl. BMU, 1997).

### Partizipation

Partizipation als Möglichkeit von Beteiligung und Mitwirkung der Bürger erfasst zahlreiche Lebensbereiche in Politik, Wirtschaft und Bildung. Der mittlerweile fast inflationär gebrauchte Begriff beschreibt im Allgemeinen das Einbezogensein von Personen oder Gruppen in die sie betreffenden Entscheidungen, im Sinne der Möglichkeit, die verschiedenen Phasen eines Entscheidungsprozesses wirksam und dauerhaft zu beeinflussen (BROCKHAUS, 1991, S.570).

Partizipation ist eine aktive „Praxis der Demokratie“ (HAFENEGER, 2005, S.68) und wird verstanden als das Recht der Gesellschaftsmitglieder auf freie, gleichberechtigte und öffentliche Teilhabe, Mitbestimmung an gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen innerhalb der Gesellschaft. Dabei wird Partizipation in unterschiedlicher Qualität und Reichweite realisiert. Partizipation bedeutet zunächst Teilhabe im weitesten Sinne, was sich auf sehr unterschiedliche Beteiligungsformen beziehen kann, von der Konsultation über das Recht zur Mitentscheidung bis hin zu Möglichkeiten der Mitgestaltung (SCHÄFERS, 2002, S.78 f.). Synonyme Verwendungen der Begriffe Partizipation, Beteiligung, Mitwirkung, Teilhabe wie auch ehrenamtliches bzw. bürgerschaftliches Engagement zeigen die Unschärfe in der fachlichen Diskussion.

Partizipation und Mitbestimmung sind gekennzeichnet von zwei verschiedenen Grundhaltungen, die der einzelne Bürger gegenüber dem politischen und gesellschaftlichen Gesamtgeschehen einnehmen kann. Bewusst wird der Begriff „Partizipation“ dem gängigeren Begriff „Mitbestimmung“ vorgezogen, denn er beinhaltet eine mitverantwortliche und verpflichtende Teilhaberschaft. Vor diesem Hintergrund verwirklicht die aktive Teilhabe des Bürgers den Demokratiedanken. Demokratie versteht sich in diesem Zusammenhang nicht mehr nur als Staatsform, sondern gleichzeitig auch als Lebensform, die eine möglichst umfassende Mitwirkung des Einzelnen an gesellschaftspolitischen Entscheidungen beschreibt (FATKE/SCHNEIDER, 2005, S.7).

Bei der abstrakten Verwendung des Begriffs darf nicht vergessen werden, dass Partizipation immer in konkreten Kontexten und in Hierarchien stattfindet. Es gibt eine Instanz, die partizipieren lässt und Betroffene, die unter bestimmten Bedingungen partizipieren. Das Herausstellungsmerkmal von „bewusster Partizipation“ ist jedoch, dass erst, wenn die Betroffenen an Entscheidungen mitwirken, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten, von Partizipation im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann.

### **Städtebauliches Leitbild**

Der Leitbildbegriff ist in der raumbezogenen Planung gebräuchlich. Leitbilder sind Orientierungshilfen und Motivationshilfen, die aus einer konkreten Vision entstehen. Sie sind geradezu unverzichtbar, da sie zumeist ein Produkt wirklicher Krisen sind.

Leitbilder werden verstanden als „die Summe aller Vorstellungen einer künftig erwünschten gesellschaftlichen/räumlichen Entwicklung, die sich in komplexen Abstimmungsprozessen aus einer umfassenden Vielzahl von subjektiven bzw. individuellen Leitvorstellungen herausbilden.“ (DAUB, 1973, S.67) In diesem Sinne geben sie den Akteuren Anstoß und Führungshilfe, sich aus den entstandenen Problemlagen selbst zu befreien.

Der Leitbildgedanke ist nichts statisches, er entwickelt und verändert sich in Abhängigkeit von Zeit, Raum und Gesellschaft. DAUB schreibt Leitbildern die Funktion einer Prozess begleitenden Orientierung zu, die in einem permanenten Aushandlungs- und Lernprozess verbessert und weiterentwickelt wird. „Das Leitbild ist demnach nicht nur eine Zukunftsvorstellung, sondern umfasst auch die Art und Weise, in der alle Beteiligten über diese Vorstellung Streitgespräche führen und dabei ihre Interessen formulieren lernen.“ (DAUB, 1973, S.160 ff.)

Die Funktion eines raumplanerischen Leitbildes besteht darin, etwas zunächst sprachlich, dann planerisch und schließlich baulich-materiell zu realisieren (STREICH, 1986, S.25). Die Vision bezieht sich dabei auf einen konkreten Gegenstand. In der vorliegenden Arbeit ist der Gegenstand der Betrachtung die Stadt als Lebensraum für Kinder und Jugendliche.

Leitbilder sind die geistige Vorwegnahme von Ergebnissen praktisch orientierter Planungsstrategien. Sie stehen zur Diskussion und damit zur Disposition (RODENSTEIN, 1992, S.31). Sie beeinflussen demnach das Handeln und zeigen zielorientiert in eine Richtung. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den einzelnen Schritten zur Verwirklichung der in der Vision enthaltenen Ziele. Das städtebauliche Leitbild als Instrument der Kennzeichnung zielgerichteter Steuerung von Planungsvorhaben ist somit kein idealisierter Entwurf, nach dem man eine Stadtlandschaft planen kann, sondern es bringt ein Gestalten hervor, das eine Orientierung ermöglicht und Stadtlandschaften "lesbar" macht (HAHN, 2000, S.18). Insofern ist die Formulierung eines Anspruchs zunächst nicht mehr als ein Bekenntnis. Um zu einem Leitbild zu werden, muss eine Qualifizierung erfolgen, die sichtbar werden lässt, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

### **Suburbanisierung**

Suburbanisierung wird als Verlagerung von Nutzungen und Bevölkerung aus der Kernstadt, dem ländlichen Raum oder anderer metropolitaner Gebiete in das städtische Umland bei gleichzeitiger Reorganisation der Verteilung von Nutzungen und Bevölkerung in der gesamten Fläche verstanden (FRIEDRICHS/ROHR, 1975, S.39).

Die Umlandgemeinden werden im Zuge der Suburbanisierung zu Vororten der Städte und nehmen innerhalb weniger Jahre an Bevölkerungszahl und verbauter Fläche, wie Wohnbebauung und Gewerbeflächen, zu. Die Verlagerung zentraler städtischer Funktionen aus dem Kern der Stadt an deren Rand ist eine der folgenreichsten Tendenzen der Stadtentwicklung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Damit verbunden ist ein Prozess der Dekonzentration von Bevölkerung, Produktion, Verwaltung und Handel in den Kernstädten.

Die ungleiche Verteilung von Belastungen u.a. der öffentlichen Infrastruktur geht im Allgemeinen zu Ungunsten der Stadt aus, die häufig ganz erhebliche Leistungen für das Umland erbringt, ohne dafür einen finanziellen Ausgleich zu erhalten. Die Kernstadt wird geschwächt und das Umland gestärkt (MÄDING, 2000, S.23). Suburbanisierung ist in diesem Sinne ein komplexer Vorgang, bei dem sich innerhalb einer Region die Siedlungsschwerpunkte und entsprechend das vorhandene Gefüge von Bevölkerung, Wirtschaft und Infrastruktur verändern. Urbane Nutzflächen lokalisieren sich unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu städtischen oder ländlichen Gemeinden dort, wo ihre Funktion wirtschaftlich am effektivsten erfüllt werden kann (BMBF, 2004, S.6). Es entsteht eine diffuse urbane Landschaft, die sich nicht mehr an „Stadtgrenzen“ hält und ihre Nachbarschaftsbezüge nicht mehr in der unmittelbaren Umgebung sucht.

### **Segregation**

Die „räumliche Segregation“ ist ein zentrales Forschungsgebiet und ein klassisches Thema der sozialwissenschaftlichen Stadtanalyse. Im Blickpunkt steht der Zusammenhang von sozialer und räumlicher Ungleichheit, worunter die räumlichen Folgen sozialer Ungleichheit verstanden werden.



Der Begriff der Segregation stammt aus der sozialökologischen Schule der amerikanischen Stadtforschung und meint „... die räumlich gegebene Trennung der Bevölkerung nach bestimmten Merkmalen wie Klassen- oder Schichtzugehörigkeit (damit meist verbunden Einkommen und Vermögen), Ethnie oder Religion, Alter und Zugehörigkeit zu bestimmten Haushalts- und Familienformen.“ (SCHÄFERS, 2002, S.135) Sie bezeichnet eine Konzentration einzelner, nach bestimmten Merkmalen definierter sozialer Gruppen in bestimmten Gebieten oder Teilgebieten einer Stadt oder Stadtregion. Mit Segregation ist damit eine Abweichung von einer Gleichverteilung gemeint.

Segregation ist sowohl als Prozess als auch als Merkmal zu verstehen. Während das Merkmal der Segregation eine bezogen auf den Raum ungleichmäßige Verteilung von Bevölkerungsgruppen meint, wobei sowohl ein einzelnes als auch mehrere segregierende Merkmale eine Rolle für die Verteilung spielen können, beschreibt Segregation als Prozess den Vorgang und die Stadien der Entmischung von Bevölkerungsgruppen und das Entstehen mehr oder weniger homogener Nachbarschaften, die zum Teil mit dem Vorhandensein von natürlich begrenzten Teilräumen korrelieren (DANGSCHAT, 1994, S.426 ff.).

Zum Thema wird Segregation bei jenen Gruppen, die aufgrund ihrer wirtschaftlichen Lage gezwungen sind, sich in unattraktiven Wohngebieten niederzulassen, weil sie keine andere Wahl haben. Wenn diese Bevölkerungsgruppen gesellschaftlich an den Rand gedrängt werden und durch eine veränderte Wohnungspolitik und selektive Wanderungsprozesse auch räumlich am „Rand“ leben müssen, entstehen aufgrund der Kumulation sozialer und räumlicher Problemlagen so genannte „benachteiligte Quartiere“.

Diese Quartiere sind dann nicht nur als Ausweis sozialer Benachteiligung zu betrachten, sondern sie wirken sich insgesamt benachteiligend auf die dort lebende Bevölkerungsgruppe aus (GERDES, 2003, S.187). Die Stadt als soziales Gefüge hat die Aufgabe, auf Probleme dieser gesellschaftlichen Randgruppen einzugehen und der segregativen Wirkung entgegenzusteuern. Es ist die Aufgabe der Kommune, mithilfe stadtstruktureller und stadtpolitischer Maßnahmen Plattformen zu bieten, um den sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen Handlungsspielräume zu ermöglichen.

### **3 Lebenslage und Lebensraum von Kindern und Jugendlichen**

#### **3.1 Sozialstruktur und Lebenslage**

##### **3.1.1 Einleitung**

Die Unterschiedlichkeit der Lebensverhältnisse und deren Veränderung ist Ausgangspunkt und Grundlage der Beschreibung der Lebenslagen von Menschen. Der Begriff bezeichnet dabei die Lebenssituation in biologischer, psychischer und sozialer Hinsicht (HRADIL, 1987, S.162 f.). In Anlehnung an historische Vorlagen wird die Lebenslage als ein Handlungsraum bezeichnet, der dem Einzelnen für die Befriedigung seiner materiellen und immateriellen Bedürfnisse zur Verfügung steht. Ausschlaggebend hierfür sind u.a. das Versorgungs- und Einkommensniveau, Kontaktmöglichkeiten, Lern- und Erfahrungsräume, Möglichkeiten zur Regeneration sowie Dispositions- und Partizipationschancen (GLATZER/HÜBINGER, 1990, S.56). Mit dem Begriff der Lebenslage werden somit die Zugangsmöglichkeiten zu materiellen, immateriellen und sozialen Ressourcen erfasst.

Deutlich sichtbar sind die Zeichen einer zunehmenden Veränderung der Lebenslage speziell bei Kindern und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ, 2002a). Gesellschaftlicher Wandel und damit einhergehende Veränderungen von Familienstrukturen, Kindheit und Jugendphase stellen neue, komplexe Anforderungen an die junge Generation. Soziale Risiken nehmen zu und betreffen immer breitere Schichten der Kinder und Jugendlichen. Die Bewältigung dieser unsicheren Lebenssituationen fällt insbesondere denjenigen schwer, die nicht über entsprechende materielle, soziale und individuelle Ressourcen verfügen.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes leben in Deutschland rund 12 Millionen Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006b). Sie wachsen in unterschiedlichen Lebenslagen heran und weisen verschiedene Ausgangsbedingungen für ihre Entwicklung auf. Je nachdem, welche sozialen Positionen sie einnehmen, lassen sich zwischen ihnen bestimmte Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. Mit vielen sozialen Positionen sind jedoch Lebensbedingungen verknüpft, die die jungen Menschen entsprechend besser oder schlechter, bevorzugen oder benachteiligen erscheinen lassen.

Der Blickwinkel des vorliegenden Abschnittes der Arbeit ist aus diesem Grund spezifisch auf die Problemlagen der sich verändernden Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen gerichtet. Neben der Darstellung der demographischen Entwicklung und der familiären Lage, unter denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, wird im Folgenden die Zusammenstellung von Daten und Fakten zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen aufgezeigt, welche die sozialen Lebensbedingungen im städtischen Raum der Kinder und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen. Besonderes Augenmerk gilt Faktoren, die speziell Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen und damit räumliche Konsequenzen nach sich ziehen.

### **3.1.2 Demographie**

#### **3.1.2.1 Demographischer Wandel**

Der demographische Wandel ist eine Entwicklung der heutigen Zeit und führt zu wachsenden Herausforderungen für Städte und Regionen. Geburtenrate, Lebenserwartung und Wanderungsbewegungen sind die drei wesentlichen Faktoren, die die demographische Entwicklung bestimmen.

Dabei geht es nicht nur um die Alterung der Gesellschaft und rückläufige Bevölkerungszahlen. Hinzu treten veränderte sozialräumliche Strukturen, wie die Entstehung neuer Haushaltstypen und Lebensstile sowie Tendenzen der sozialen Polarisierung der Bevölkerung.

Die Folgen des demographischen Wandels sind bereits in weiten Teilen Deutschlands in Form schrumpfender Städte und Regionen sichtbar. Hohe Wohnungsleerstände und eine unzureichende Auslastung der Infrastruktur beeinträchtigen die kommunalen Potentiale und erfordern neue Strategien des Stadtumbaus und der Regionalentwicklung. In jeder Stadt sind spezifische Konzepte zur Gestaltung der demographischen Entwicklung gefragt, um auf die Zukunftsfähigkeit der Kommune gezielt Einfluss zu nehmen.

Kinder und Jugendliche, als zunehmend kleiner werdende Gruppe innerhalb der Gesellschaft, werden sich auf die deutlich veränderten Strukturen in Gesellschaft und Berufsleben einstellen müssen. Sie darauf vorzubereiten und sie aktiv in Gestaltungsprozesse mit einzubeziehen sind Kernaufgaben einer nachhaltigen Stadtentwicklungsplanung. Besonders im Hinblick auf knappe städtische Haushaltskassen ist es notwendig, städtebauliche Maßnahmen bewusst und nachhaltig anzugehen. Gestaltungsräume für Kinder und Jugendliche zu eröffnen und dafür einzutreten, dass die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen deutlich besser berücksichtigt werden, ist eine solche Maßnahme.

##### **3.1.2.1.1 Bevölkerungsentwicklung**

Bevölkerungsrelevante Prozesse vollziehen sich allmählich. Änderungen in den wesentlichen Komponenten, wie z.B. Geburtenhäufigkeit, Sterblichkeit und Wanderungen, wirken sich in der Regel erst nach vielen Jahrzehnten auf die Bevölkerungssituation aus. Daher liefern statistische Vorausberechnungen wichtige Frühindikatoren und bieten unerlässliche Basisinformationen für politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entscheidungsprozesse.

Die 11. KOORDINIERT BEVÖLKERUNGSVORAUSBERECHNUNG für Deutschland, die zwischen den Statistischen Ämtern von Bund und Ländern koordiniert wurde, beschreibt die Bevölkerungsentwicklung bis zum Jahr 2050. Die Ergebnisse zeigen, dass sich im letzten Jahrhundert die Anteile der verschiedenen Altersgruppen an der Gesamtbevölkerung aufgrund eines kontinuierlichen Rückgangs der Geburten und der ständig steigenden Lebenserwartung deutlich verändert haben (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006a).

Seit 1972 ist in Deutschland die Zahl der Gestorbenen größer als die Zahl der Geborenen. Und auch für die Zukunft wird deutlich, dass die Bundesrepublik, wie die meisten Industrienationen, durch eine verhältnismäßig schwach vertretene junge Generation gekennzeichnet sein wird.

Die Anzahl der in Deutschland Lebenden betrug im Dezember 2005 rund 82,4 Millionen Menschen. Im Hinblick auf die aktuellen demographischen Entwicklungen mit einer konstanten Geburtenhäufigkeit von rund 1,4 Kindern pro Frau, einer Erhöhung der durchschnittlichen Lebenserwartung bis 2050 für Männer auf 83,5 Jahre und für Frauen auf 88,0 Jahre sowie einem positiven Wanderungssaldo von rund 200 000 Personen, wird die Bevölkerungszahl bis zum Jahr 2050 auf 73,9 Millionen sinken (vgl. ABBILDUNG 1). Damit werden in Zukunft 8,4 Millionen Menschen weniger als heute in Deutschland leben.

Auf der Grundlage der aktuellen Daten und statistischen Erkenntnisse zeichnet sich die Tendenz ab, dass sich das zahlenmäßige Verhältnis zwischen älteren und jüngeren Menschen in den nächsten Jahrzehnten erheblich verändern wird (vgl. ABBILDUNG 1) und demzufolge auch die gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen sichtbar werden.

	Insgesamt am Jahresende	Davon im Alter von ... bis ... Jahren			
		unter 20	20 - 59	60 und älter	
				Insgesamt	80 und älter
	Millionen	in %			
1950 .....	69,3	30,4	55,0	14,6	1,0
1970 .....	78,1	30,0	50,1	19,9	2,0
1990 .....	79,8	21,7	57,9	20,4	3,8
2005 .....	82,4	20,0	55,1	24,9	4,3
2010 .....	82,0	18,3	55,4	26,2	5,2
2020 .....	81,3	16,9	52,9	30,2	7,2
2030 .....	79,7	16,6	47,6	35,8	7,9
2040 .....	77,2	16,0	47,0	37,1	10,3
2050 .....	73,9	15,4	45,7	38,9	13,7

Abb. 1: Entwicklung der Bevölkerung Deutschlands bis 2050

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, 2006a

Im Jahre 2005 waren 20% der Bevölkerung jünger als 20 Jahre, dagegen betrug der Anteil der 65-Jährigen und Älteren 19%. Die übrigen 61% stellten Personen im so genannten erwerbsfähigen Alter dar. Im Jahr 2050 wird hingegen nur die Hälfte der Bevölkerung im Erwerbsalter, 30% werden 65 Jahre und älter und nur ca. 15% unter 20 Jahre alt sein. Der Anteil der 80-Jährigen wird sich fast verdreifachen und wird laut Prognose im Jahr 2050 bei ca. 13,7% liegen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006a).

Betrachtet man den Altenquotient (Anzahl der 65-Jährigen und Älteren je 100 Personen im Erwerbsalter), so liegt er derzeit bei 32. Bis 2010 erhöht sich der Quotient 46, steigt dann bis 2030 deutlich auf 52 an und erreicht bis 2050 sprunghaft die 64 (EBD.). Die Alterung der deutschen Gesellschaft wird somit nicht erst in 50 Jahren zu Problemen führen, sondern bereits in den nächsten beiden Jahrzehnten insbesondere für die Rentensituation eine Herausforderung darstellen.

Berechnungen zur demographischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Betreuungs-, Schul- und Ausbildungsalter (unter 20 Jahren) ergeben, dass der Anteil der Altersgruppe im Jahr 2010 10% kleiner sein

wird als heute und weiter um mehr als 30% bis zum Jahr 2050 sinkt (EBD.). Der demographische Wandel wirkt in dieser Altersgruppe unmittelbar und fordert bereits heute die Betreuungs- und Bildungseinrichtungen zum Handeln auf.

### 3.1.2.1.2 Geburtenrate

Zu einem langfristigen Bevölkerungsrückgang kommt es, da in Deutschland mehr Menschen sterben werden, als Kinder zur Welt kommen. Die aktuellen Zahlen der letzten Jahre zeigen einen fortschreitend rapiden Rückgang der Geburten. Wurden im Jahre 2004 noch 705.622 Kinder lebend geboren, so sind es im Jahre 2005 rund 20.000 Kinder weniger. Im Vergleich dazu zeigen die Zahlen 1964 noch die doppelte Anzahl an lebend geborenen Kindern (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006a).

Durch den Geburtenrückgang hat der Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung immer mehr abgenommen. Betrug der Anteil der unter 15-Jährigen an der Bevölkerung 1990 noch 16,2%, so waren es im Jahre 2005 noch 14,1%. Tendenziell wird die Zahl der unter 15-Jährigen bis zum Jahr 2050 auf 11,8% absinken. Die stetig zurückgehende Zahl von Kindern bleibt in Anbetracht einer sich zeitgleich erhöhenden Mortalitätsrate (Entwicklung der Todesfälle) nicht ohne Auswirkung auf das Verhältnis von jüngeren zu älteren Menschen in Deutschland. Das niedrige Geburtenniveau wird dazu führen, dass die jüngeren Altersjahrgänge (bis zum 50. Lebensjahr) generell schwächer besetzt sind als die älteren.

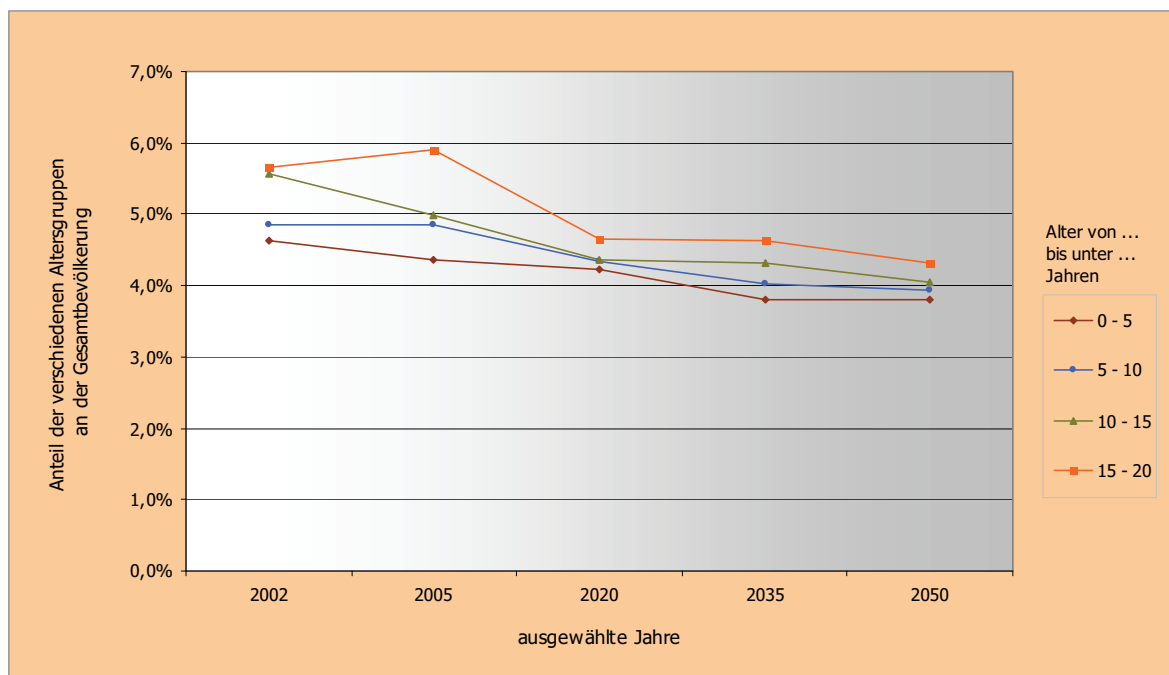


Abb. 2: Prozentualer Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung bis zum Jahr 2050

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, 2006a; eigene Darstellung

Diese Entwicklung hat nicht nur gravierende Auswirkungen auf die Zukunft der sozialen Sicherungssysteme, sondern verändert das gesamtgesellschaftliche Klima.

Ein weltweiter Blick auf die Anzahl der Geburten pro Jahr zeigt, dass die bundesdeutsche Geburtenrate eine der niedrigsten der Welt ist. Die Erklärung, dies sei ein weit verbreitetes Phänomen in wirtschaftlich hoch entwickelten Gesellschaften, kann als Ursachenanalyse kaum befriedigen. Nachbarstaaten mit einer ähnlichen Wirtschafts- und Sozialstruktur wie beispielsweise Frankreich weisen eine deutlich höhere Geburtenrate auf. Während in Deutschland Frauen im gebärfähigen Alter im Durchschnitt 1,4 Kinder bekommen, kommt Frankreich auf eine durchschnittliche Geburtenrate von 1,9 (INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003, S.1). Vorausberechnungen für Deutschland gehen davon aus, dass sich langfristig die Geburtenhäufigkeit auf einem Niveau von bereits genannten 1,4 Kindern pro Frau stabilisieren wird (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006, S.33).

### 3.1.2.1.3 Kinderwunsch und Lebenskonzept

Neben dem allgemeinen Geburtenrückgang hat sich eine weitere wesentliche Veränderung in den generativen Verhaltensmustern vollzogen, die die demographische Entwicklung deutlich prägt. Das Alter der Mütter bei der Geburt des jeweils ersten Kindes nimmt stetig zu.

Waren die jungen Mütter im westlichen Teil Deutschlands Mitte der 70er Jahre durchschnittlich 25 Jahre alt, stieg das durchschnittliche Lebensalter bei der Erstgeburt bis zum Jahr 2000 auf 29 Jahre an (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006, S.27). Durch das zeitliche Hinausschieben der ersten Geburten verkürzt sich die Lebensphase, in der Frauen Kinder zur Welt bringen, und so gibt es immer weniger Frauen, die in diesem Alter ihr zweites oder ein weiteres Kind bekommen. Untersuchungen wie die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2003 bestätigen, dass sich die gewünschte Kinderzahl im Laufe des Lebens reduziert. Die Vorstellung ein Kind haben zu wollen, nimmt zu, mehrere Kinder haben zu wollen, nimmt ab. Das führt dazu, dass die Anzahl der potentiellen Mütter immer kleiner wird, denn von Generation zu Generation gibt es weniger Mütter. Die Konsequenz ist eine rapide abnehmende Zahl an geborenen Kindern.

Schon die Analyse der Kinderwünsche lässt erkennen, dass die Geburtenrate gravierend von der „Größe des Zeitfensters“ (STUDIE DES INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003, S.14 f.) beeinflusst wird. Das Problem eines engen Zeitfensters potentieller Mütter hat in Deutschland besondere Bedeutung, da sich durch lange Ausbildungszeiten und eine polarisierende Sichtweise von Familie und Beruf das Drei-Phasen-Modell manifestiert. Dieses Modell gliedert sich demnach in Ausbildung und erste Berufserfahrungen, dann den weitgehenden oder völligen Ausstieg aus dem Beruf und eine Konzentration auf die Familienphase und die anschließende Rückkehr in den Beruf.

Mehr als in anderen Ländern dominiert in Deutschland die Überzeugung, dass sich Berufstätigkeit und Mutterschaft nur schwer vereinbaren lassen. Daraus folgt zwangsläufig ein relativ später Beginn der Familienphase, und zwar umso später, je besser die Ausbildung der Frauen ist. Sie sind in der Regel nach ihrer Ausbildung und ersten Berufsjahren 30 Jahre und älter. Vor diesem Hintergrund kann nicht überraschen, dass 30% der Frauen mit höherer Schulbildung und Studium häufig ganz auf das „Kinderkriegen“ verzichten (INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003, S.1).

Es stellt sich die Frage, ob der Grund für die niedrige Geburtenrate in der zu geringen finanziellen Unterstützung liegt. Die Umfrageergebnisse zeigen jedoch, dass Kinderlose und Eltern das gesellschaftliche Klima in

Deutschland mehrheitlich als kinderfeindlich beurteilen. Auf die Frage, ob 25 Euro mehr Kindergeld oder ein generell kinderfreundliches Klima wichtiger seien, entschied sich die Mehrheit für Letzteres (INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003, S.49). Für die demographische Entwicklung ist demzufolge neben den monetären Leistungen des Staates eine Vielzahl sozialer und psychologischer Faktoren verantwortlich, die Bestandteil des sozialen Lebens in Deutschland geworden sind und oft zum Verzicht auf Kinder führen.

Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass die Lebensform als Single immer mehr an Bedeutung gewinnt. Allein zu leben bedeutet nicht immer das Fehlen einer Partnerschaft. Die Organisation des Lebensstils „Living-apart-together“ (DOBRTZ, 1999, S.17) hat erheblich an Attraktivität gewonnen. DOBRTZ spricht in diesem Zusammenhang von einer Polarisierung der Bevölkerung in einen Familiensektor und einen Nichtfamiliensektor.

Es ist schwierig vorherzusagen, in welchem Maße die derzeit heranwachsenden Frauen und Männer ihre Vorstellung über Elternschaft Wirklichkeit werden lassen. Alle bisherigen unterstützenden Maßnahmen seitens des Staates haben nicht verhindern können, dass die Geburtenrate weiter abgesunken ist. Anzeichen für einen Anstieg der Geburtenhäufigkeit sind (noch) nicht erkennbar. Bleibt abzuwarten, ob die aktuellen Unterstützungsleistungen mit dem Familiengeld seit dem Jahr 2007 Wirkung zeigen.

### **3.1.2.2 Konsequenzen für die räumliche Planung**

Kinder und Jugendliche stehen in der Gesamtbetrachtung der gesellschaftlichen Verhältnisse als demographische Minderheit da. Diese Entwicklung führt dazu, dass junge Menschen auf der einen Seite zu einer quantitativ unwichtigeren Gruppe werden, während sie auf der anderen Seite im Hinblick auf die Sicherung der Renten zu einem „knappen Gut“ werden könnten.

Die individuelle Lebensplanung der potentiellen Mütter und Väter lässt den Kinderwunsch in den Hintergrund geraten und nicht selten wird der Nachwuchs in der heutigen Zeit als Beeinträchtigung der Lebensgestaltung empfunden. Der Anteil der Bevölkerung, der kaum Kontakt zu Kindern und Jugendlichen hat, wächst kontinuierlich an und mit ihm die Gefahr, dass die Interessen der nächsten Generation bei der gesellschaftlichen Meinungsbildung und den Entscheidungen in Politik und Gesellschaft zu wenig berücksichtigt werden.

Akzeptanz im Hinblick auf die räumliche Inanspruchnahme der Kinder und Jugendlichen fallen zunehmend geringer aus. Wer kaum noch Kinderwagen oder Fußball spielende Kinder im Stadtbild erlebt, wird es schwer haben, ihnen den notwendigen Platz einzuräumen. „Man muss Kinder aufwachsen sehen, um Zuneigung und eine fürsorgliche Mentalität zu entwickeln. Die Jüngeren lernen von den Älteren. Man muss Bindungen erleben, um sie gut zu finden. Die Zahl derer, die das nicht mehr können, wird steigen.“ (SCHIRRMACHER, 2005, S.35) Das bedeutet, dass die Gesellschaft dabei ist, den Umgang mit Kindern zu verlernen.

Unbewusst fällt das Hauptaugenmerk auf die gesellschaftliche Gruppe der „Stärkeren“ – die ältere Generation. Nicht zuletzt im Hinblick auf die wirtschaftliche „Ausgangslage“, spielt die ältere Generation eine gewinnbringendere Rolle, stellt sie doch als zahlungskräftige Gruppe einen weitaus größeren Wirtschaftsfaktor dar, als die junge Generation. Jung sein bedeutet, auf Investitionen angewiesen zu sein und somit tendenziell einen Kampf durchzustehen, wenn es um Beachtung und Wertschätzung der eigenen Bedürfnisse geht.

Die demographischen Vorausschätzungen und Prognosen sind daher zu einer wichtigen Informationsquelle für Planungsprozesse im Zusammenhang mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen geworden. Sie bilden neben der Ermittlung des Bedarfs an Bildungs- und Freizeitangeboten auch die Grundlage für die räumliche Planung für Kinder und Jugendliche. Raumanspruch und Raumcharakter müssen klar definiert und einge-räumt werden. Die Zahlen zeigen deutlich, dass Unterstützungen seitens der Politik und der Gesellschaft ge-währleistet sein müssen, damit die kleine Gruppe innerhalb der Gesellschaft gehört werden kann.

### **3.1.3 Familie**

#### **3.1.3.1 Familienbegriff**

Menschen leben in der Regel nicht isoliert voneinander, sondern sie sind eingebunden in ein mehr oder weni-ger stabiles Netzwerk zwischenmenschlicher Gefüge. Als einer der wichtigsten Bausteine in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist die Familie zu nennen, die Halt und Orientierung bietet. „Sie ist der bedeu-tendste Träger der physischen und sozialen Entwicklung und nimmt starken Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes“. (BÜCHNER, 2002, S.482)

Zwischen den Familienmitgliedern, das heißt Vater-Mutter, Eltern-Kindern und den Geschwistern untereinander, finden intensive Interaktionen statt. Diese Interaktionen führen in der Regel zur Ausbildung eines „Wir-Gefühls“, weshalb die Familie auch als „Intimgruppe“ bezeichnet wird (HOBMAIR, 1996, S.320). Das intime Verhältnis wird durch gegenseitiges Verantwortungsgefühl, Beständigkeit, sowie durch Verlässlichkeit sozialer Beziehungen getragen. Keine andere soziale Einrichtung in einem Staat kann einen solch positiven wie auch negativen Einfluss auf einen Menschen haben, wie die Familie.

Das Ideal des in Liebe und Zuneigung verbundenen Paares mit Kindern gibt es erst seit ca. 250 Jahren, nachdem eine wachsende Zahl an Menschen zu Wohlstand gekommen war. Die ersten Klein-familien mit eigenem Haushalt entstanden, weil es unter einem Dach oft nicht mehr genug Platz für alle An-gehörigen gab. Die häusliche Gemeinschaft zerfiel und die ersten Paare und Alleinstehenden zogen in eine eigene Behausung (SCHNEEWIND, 1999, S.115). Seitdem etabliert sich die Kleinfamilie als das beständige Fami-lienmodell, das eine erstaunliche Anpassungsfähigkeit an sich verändernde politische, ökonomische und sozia-le Bedingungen aufweist.

Auch heute wird der Familienbegriff von der Vorstellung bestimmt, dass erst Kinder eine Familie begründen. Zwar steht für fast 90% aller Deutschen die Familie an erster Stelle ihrer persönlichen Prioritäten (DFV-FAMILIE, 2005, S.10) und auch das traditionelle Modell des verheirateten Paares mit Kindern ist nach wie vor das Modell, das mehr als jedes andere in der Bevölkerung als Synonym für Familie gesehen wird (vgl. STUDIE DES INSTITUTS FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003; ENGSTLER/MENNING, 2003, S.53), jedoch treten veränderte For-men und Strukturen der Familie immer mehr in das Blickfeld der Entwicklungen.

Zudem werden Familie und Kinder heute als eine Option unter mehreren für die eigene Lebensausrichtung gesehen, nicht als naturgesetzlich vorgezeichnetes Lebensmodell. Insbesondere Kinderlose vertreten mit überwältigender Mehrheit (59%) die Auffassung, dass das Glück eines Paares nicht allein von Kindern ab-hängt (INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH, 2003, S.7).



Der Anteil der Ein-Personen-Haushalte stieg im Zeitraum zwischen 1950 und 2004 von 19,4% auf 37,2% (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006d, S.12 ff.). Es sind vor allem junge Menschen, die diesen Lebensstil bevorzugen. Dabei sind der fehlende Partner bzw. instabile Partnerschaften Einflussfaktoren, welche den Wunsch nach Kindern verhindern. Zu dem kommen wirtschaftliche Situationen, fehlende Arbeitsplatzsicherheit und Betreuungssituationen, die Einfluss auf die Entscheidung junger Paare für oder gegen Kinder haben.

#### 3.1.3.1.1 Familie als sozialräumliches Zentrum

Kinder und Jugendliche sind im Laufe ihrer physischen, psychischen und sozialen Entwicklung vielfältigen Einflüssen ausgesetzt. In diesem Zusammenhang spielen Sozialisationseinflüsse eine wichtige Rolle.

Der Familie als sozialer Nahraum kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Sie beeinflusst wie keine andere Sozialisationsinstanz die Lebensbedingungen und somit die Einstellungen und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (vgl. HURRELMANN, 1998). Sie wird als sozialräumliches Zentrum verstanden und beschreibt die kleinste Raumeinheit des alltäglichen und unmittelbaren Urraums, in den der Mensch hineingeboren wird. Kennzeichnend für diesen Raum ist eine Abgeschlossenheit nach außen, die Privatheit, Vertraulichkeit, Intimität und emotionale Geborgenheit zulässt (PREIS/THIELE, 2002, S.69). Die Familie erweist sich als „Überlebensfabrik“ (SCHIRRMACHER, 2005, S.18). Sie opfert sich auf, sie entwickelt eine Ökonomie des Teilens, sowohl materieller als auch immaterieller Art. Sie ist ein Ort, an dem sich Rückzugsmöglichkeiten bieten.

Durch den sozialen Nahraum „Familie“ wird der Lebensraum der Kinder und Jugendlichen markiert, der das sozialräumliche Zentrum unmittelbar umschließt (Dorf, Stadtteil, Wohngegend) und in dem sich alltägliche Außenbeziehungen vollziehen. Er ist durch mindestens drei Merkmale charakterisiert, „... die Merkmale der anwesenden Personen (Lebenszyklus, Geschlecht, Status usw.), die Ausstattung des Wohnumfeldes mit dinglichen Gegebenheiten (Wege, Straßen, Parkanlagen, Wohnbauten) und die Merkmale der Zeit (Zeitpunkt, Dauer, Häufigkeit der Nutzung).“ (PREIS/THIELE, 2002, S.69) Mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen wird in der Regel der soziale Nahraum vielfältiger, die sozialen Netze, in denen sie aufwachsen, zahlreicher und die sozialen Nahräume durch den Bezug auf eine gemeinsame Ortsgebundenheit weniger.

Am Vorbild der Eltern entwickeln Kinder und Jugendliche ihre Sicht von der Welt. Sie lernen in der Familie, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, ihre eigenen Belange zu vertreten und mit denen der anderen auszuhandeln. In der Familie erwerben Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen, wie Sensitivität, Einfühlungsvermögen, Verzicht, Balancierung unterschiedlicher Erwartungen, Konfliktfähigkeit, Toleranz und Respekt gegenüber den Mitmenschen. Die Familienerziehung im positiven Sinne stellt damit einen wichtigen Schutz- und Anregungsfaktor dar.

Gleichzeitig kann sie jedoch auch zum Risikofaktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen werden. Aktuelle Untersuchungen unterstreichen eine vorwiegend positive Einstellung zu den Eltern-Kind-Beziehungen, wenngleich die Kinder im Schnitt eine kritischere Haltung einnehmen als die Eltern. Es ist zweifelsfrei, dass die absolute Mehrheit der Kinder und Jugendlichen die Eltern als die wichtigsten Personen im Leben betrachten. Der 15. SHELL-JUGENDSTUDIE zufolge sind 84% der Jugendlichen der Auffassung, dass die Beziehung zwischen

ihnen und ihren Eltern gut bis sehr gut sei. 80% der Jugendlichen vertrauen am meisten ihren Eltern, 50% ihren Geschwistern, 38% ihren Ärzten und 2% ihren Politikern. Auch in ihrem Denken fühlen sie sich am meisten beeinflusst durch ihre Eltern (61%) und Freunde (17%). Kinder und Jugendliche unterliegen somit der Gefahr des Scheiterns insbesondere da, wo Erwachsene als verlässliche Lebensplanberater und Vertrauenspersonen fehlen oder nicht mehr akzeptiert werden können (vgl. 15. SHELL-JUGENDSTUDIE, 2006).

#### 3.1.3.1.2 Struktureller Wandel im System Familie

Die meisten bundesdeutschen Kinder unter 18 Jahren leben mit ihren verheirateten Eltern zusammen (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006d, S.35). Doch es zeigt sich, dass die Familie als Institution in den vergangenen Jahrzehnten einen mehrfachen Strukturwandel vollzogen hat. Ihre typische Kontur ging verloren und sehr vielfältige Formen beschreiben heute das Zusammenleben von Eltern und Kindern. Eltern mit ein, zwei oder mehreren Kindern, Alleinerziehende, Mehrgenerationenhaushalte, homosexuelle Paare mit Kindern, so genannte Patchwork-Familien, in denen die Eltern neue Beziehungen und auch neue „Elternschaften“ eingegangen sind, binationale Familien sowie Familien, die Migrations- oder auch Fluchterfahrungen haben. So wird heute von einer Pluralisierung und Individualisierung der Familie gesprochen (SCHÄFERS, 2002, S.139), die der traditionellen Kleinfamilie Konkurrenz bietet. Ist damit die traditionelle Familie ein Auslaufmodell? Ein erster Blick auf Fakten und Zahlen scheint diese Frage vordergründig zu bestätigen.

Die Ehe büßte in den letzten Jahrzehnten ihre Monopolstellung ein und es ist eine deutliche Zunahme der nichtehelichen Lebensgemeinschaften zu verzeichnen. Das Zusammenleben als nichteheliche Lebensgemeinschaft, ob als voreheliche Form, die meist von jungen Erwachsenen als „Ehe auf Probe“ verstanden wird oder als dauerhafte „Alternative“ zur Ehe, stößt heute auf breite gesellschaftliche Akzeptanz. Allein von 1996 bis 2004 hat sich die Zahl der nichtehelichen Gemeinschaften um rund ein Drittel erhöht (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006d, S.28 ff.).

Auch die Scheidungsrate (Scheidungen je 1000 Einwohner) stieg seit 1990 relativ kontinuierlich von 2 auf 2,7 im Jahr 2003 an (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006d, S.29). Anfällig sind dabei nicht nur die neu geschlossenen Ehen, sondern auch solche, die bereits seit 25 bis 30 Jahren bestehen. Erst seit dem Jahr 2004 bleibt die Scheidungsrate relativ konstant.

Eine deutliche Veränderung zeigen die Zahlen der Alleinerziehenden in Deutschland. Die Zahl derer hat sich gegenüber 1996 um 266.000 auf insgesamt 2,5 Millionen erhöht (+12%). In mehr als der Hälfte der Fälle (55%) waren Scheidung oder Trennung vom Partner der Grund. 22% der Alleinerziehenden waren niemals verheiratet. Alleinerziehend zu sein ist dabei eine vorwiegend weibliche Lebensform, denn ca. 87% der Betroffenen sind Frauen (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006d, S.35 f.).

Die Zahlen zeigen, dass immer häufiger die gewohnte Welt der Kinder zusammenbricht und so ist eine Familienform, die sich kaum einer der Betroffenen erträumt hat, heute die zweithäufigste in Deutschland. Besonders in Großstädten lässt sich der Trend zum Zerfall von Kernfamilien und einer wachsenden Zahl an Singlehaushalten festmachen.

### 3.1.3.1.3 Ein-Kind-Familie

Kinder, die in Deutschland zur Welt kommen, wachsen zunehmend als Einzelkinder auf. Ihre Eltern konzentrieren sich auf das alleinige Wohl und die optimale Entwicklung des Nachwuchses.

Dabei treten Unterschiede in den Lebenssituationen ost- und westdeutscher Kinder und Jugendlicher auf und zeigen sich insbesondere in den geringeren Geschwisterzahlen in den neuen Bundesländern. Vor allem zwei und mehr Geschwister sind in den neuen Ländern relativ selten (15%), während 41% sogar ganz ohne Geschwister aufwachsen. In den Ländern des früheren Bundesgebiets haben Kinder demgegenüber zu 37% zwei und mehr Geschwister, und der Anteil der Einzelkinder liegt bei 29% (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2006d, S.51). Die durchschnittliche Geschwisterzahl beträgt somit in den alten Bundesländern 1,5 und in den neuen Bundesländern nur noch 1,3 Geschwister.

Dass heute bereits ein Fünftel aller Kinder als Einzelkinder aufwachsen, hat Auswirkungen auf die Familienstruktur. Die sozialen Folgen des Rückgangs der Kinderhäufigkeit innerhalb von Familien rücken immer mehr ins Blickfeld der Kinder- und Familienforschung. Es fehlt in der Familie das, was in der Jugendforschung mit „Gleichaltrigengeselligkeit“ bezeichnet wird (BMFSFJ, 2002a, S.124). Das heißt, die Familie bietet aufgrund des Fehlens von Geschwistern immer weniger die Möglichkeit, als soziales Lernfeld zu fungieren, in dem Geschwisterrollen ausgelebt werden können. Die Kinder haben weniger die Möglichkeit, konkurrierende Interessen zu respektieren, Zuwendung der Eltern zu teilen und Kompromisse zu schließen. Einzelkinder sind deshalb deutlich mehr als andere auf Gleichaltrigenkontakte außerhalb der Familie angewiesen.

Hinzu kommt, dass der Übergang zur geschwisterlosen Gesellschaft früher oder später auch zu einer onkel- und tantenlosen Gesellschaft führen wird bzw. schon geführt hat. Zukünftig werden Kinder, deren Eltern Einzelkinder waren, auch keine Onkel, Tanten, Cousins und Cousins mehr haben, d. h. auch soziale Lernmöglichkeiten in einem erweiterten Verwandtschaftssystem bieten sich zukünftig seltener.

### 3.1.3.2 Konsequenzen für die räumliche Planung

Die Anpassung an das Leben in neuen familiären Konstellationen erfordert sowohl von Kindern als auch von Jugendlichen die Bewältigung von Veränderungen im Alltag sowie die Bewältigung von Veränderungen in den sozio-emotionalen Beziehungen.

Eine große Bedeutung hat dabei die Auflösung sozialer Bindungen im Familienleben. Von einer Umstrukturierung der Familienkonstellationen sind, je nach Alter, 20-30% der Kinder und Jugendlichen betroffen (BIEN/MARBACH, 2003, S.23). Damit obliegt jungen Menschen schon früh das Risiko, den Weg durch die Phasen des Aufwachsens eigenständig auszubalancieren und Entscheidungen für Aktivitäten legitimieren zu müssen. Einerseits entstehen dadurch Chancen für Entwicklungs- und Lernprozesse, andererseits können psychosoziale Belastungen auch zu Entwicklungs- und Lernverzögerungen führen (BMFSFJ, 2005, S.62). Für die Kinder und Jugendlichen kann Unsicherheit in Bezug auf Dauer, Stabilität oder eine Neu- und Umgestaltung der elterlichen Beziehung ein besonders belastendes Erlebnis sein.

Welche tatsächlichen Auswirkungen diese Umstrukturierung der Herkunftsfamilie hat, ist nur für jeden Einzelnen zu entscheiden. Für die einen kann es besser sein, dass die Trennung der Eltern die innerfamiliären Konflikte beendet, als dass die Beziehung aufrechterhalten wird und der Familienalltag von einem dauerhaft konfliktreichen Familienklima bestimmt wird. Für andere kann die Trennung jedoch zu einem traumatisierenden Erlebnis werden, weil sie zwischen den Eltern hin und her gerissen sind. Selbstbewusstsein und Lebensfreude der Kinder und Jugendlichen werden beeinträchtigt, sie sind anfälliger für körperliche und seelische Störungen und weisen selbst in späteren Beziehungen gegenüber Kindern aus ungeschiedenen Ehen eine um 80% erhöhte Scheidungsrate auf. (BEAL, 1992, S.11)

Mit der Trennung der Eltern tritt häufig eine sozio-ökonomische Belastung auf, die zu einer sozialen Benachteiligung führen kann. Ein Drittel der Alleinerziehenden lebt mit seinen Kindern an oder unter der Armutsgrenze (vgl. ARMUTSBERICHT, 2005). Die Kinder und Jugendlichen, die von diesen Belastungen betroffen sind, sind zum Teil mit der Bewältigung dieser Lebenssituation überfordert und reagieren mit problematischen oder gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen, wie Drogenkonsum, Gewalt, Vandalismus und psychosomatischen Störungen (HURRELMANN/KLOCKE, 1997, S.4-9).

Zudem werden aufgrund der zunehmenden Zahl an Einzelkindfamilien und der Verkleinerung der Verwandtschaftssysteme Freunde für Kinder und Jugendliche als informelle Netze ein unabdingbarer Faktor in Bezug auf soziale Beziehungen und sozialen Austausch. Die soziale Erziehung in den Institutionen Kindergarten und Schule gewinnt immer mehr an Bedeutung. So müssen vor allem Einzelkinder lernen, sich in Gruppen einzuordnen und mit Gleichaltrigen bzw. Gleichgestellten umzugehen. Freundschaftsbeziehungen, in denen sich in der Regel Gleichaltrige des gleichen Geschlechts zusammenfinden, sind durch Gleichheit, Gleichrangigkeit und Gegenseitigkeit gekennzeichnet und bieten einen fördernden Ausgleich zum fehlenden Geschwisterkind (VALTIN/FATKE, 1997, S.67).

Die genannten Fakten zeigen, wie wichtig es ist, zu wissen und zu erkennen, warum bestimmte Handlungsmuster von Kindern und Jugendlichen gezeigt werden. Konsequenzen für die Stadtgestaltung daraus zu ziehen und auf diese bestimmten Handlungsmuster auch raumplanerisch zu reagieren, sind Aufgaben der Stadtentwicklung. Städteräumliche Planungen können auf die familiären Situationen nicht einwirken, jedoch können sie auf die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen reagieren und agieren, indem sie Räumlichkeiten schaffen, die Orte der Identifikation und der Handlungsbereitschaft darstellen.

Kinder und Jugendliche erschließen sich soziale Orte der Verständigung, in denen gemeinsame Erfahrungen thematisiert und diskutiert werden können. Insofern sind Räume u.a. für Gleichaltrigenbeziehungen unverzichtbar für die Sozialisation, weil sie die Auseinandersetzung mit geteilten Erfahrungen zulassen und das Erfinden sowie Erproben übereinstimmender Wahrnehmungen, Bewertungen, Deutungen und Bearbeitungsformen möglich machen (SCHERR, 2000, S.126). Die Schaffung dieser räumlichen Möglichkeiten außerhalb der elterlichen Wohnung, wo das Miteinander der Kinder und Jugendlichen gelebt werden kann, ist dabei von besonderer Bedeutung. Diesen besonderen Raumanspruch zu gewährleisten und auf die veränderte Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen zu reagieren, sind Aufgaben und Herausforderungen der Stadtentwicklungsplanung.

### **3.1.4 Sozioökonomische Lage**

#### **3.1.4.1 Entwicklung sozialer Ungleichheit in Deutschland**

Deutschland ist eine der reichsten Nationen weltweit. Trotzdem leben zahlreiche Menschen aufgrund der Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen in armen Verhältnissen.

Nach einer aktuellen Studie der Bundesregierung sind 10,6 Millionen Menschen in Deutschland von relativer Armut betroffen, darunter 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche. Der Anteil derjenigen, die mit 60% des mittleren Nettoeinkommens haushalten müssen, liegt demnach bei 13% (BMGS, 2005, S.17). Das Armutsrisiko betrifft vor allem Alleinerziehende, Arbeitslose und Menschen ohne Schulabschluss oder Berufsausbildung. Aber auch Familien und Kinder werden zunehmend in prekäre Lebenslagen versetzt.

Unterschiede treten zwischen den neuen und alten Bundesländern auf. Die Gefährdung, von Armut betroffen zu sein, lag im Jahr 2004 mit 17% im östlichen Teil Deutschlands deutlich höher als mit 12% im westlichen Teil.

Die Beschäftigung mit dem Thema der „sozialen Ungleichheit“ als der ungleichen Verteilung von Ressourcen hat in den letzten 20 Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Es handelt sich dabei um zentrale menschliche Daseinsbedingungen, um Vorteile und Nachteile, die das Leben der Einzelnen und die Gesellschaft im Ganzen wesentlich beeinflussen. HRADIL formuliert den Begriff der „sozialen Ungleichheit“ als „... gesellschaftlich hervorgebrachte, relativ dauerhafte Lebensbedingungen, die es bestimmten Menschen besser und schlechter erlauben, so zu handeln, dass allgemein anerkannte Lebensziele für sie in Erfüllung gehen“. (HRADIL, 2005, S.9) Soziale Ungleichheiten sind somit soziale Bedingungen, die für die ungleichen Chancen maßgebend sind.

Der „soziale Wandel“ innerhalb der Gesellschaft stellt dabei einen Schlüsselbegriff der „sozialen Ungleichheit“ dar. Er bezeichnet die „prozessuale Veränderung der Sozialstruktur einer Gesellschaft in ihren grundlegenden Institutionen, Kulturmustern, zugehörigen sozialen Handlungen und Bewusstseinsinhalten“ (ZAPF, 1984, S.389). Dabei wird unter Sozialstruktur die demographische Grundgliederung der Bevölkerung, die Verteilung zentraler Ressourcen wie Bildung, Einkommen und Beruf, die Gliederung nach Klassen und Schichten, Sozialmilieus und Lebensstilen, aber auch die sozialen Prägungen des Lebenslaufs in der Abfolge der Generationen verstanden (EBD). Die soziale Struktur einer Gesellschaft ist dabei nichts Statisches, sie befindet sich vielmehr in ständiger Bewegung und Entwicklung (SCHÄFERS, 2002, S.10 f.). Die Analyse der Sozialstruktur kann daher nur als Momentaufnahme sozialer Prozesse betrachtet werden.

Für die Betroffenen selbst stellt sich „soziale Ungleichheit“ als soziale Benachteiligung dar. Damit einher geht eine eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen (ökonomischen, kulturellen, kommunalen, assoziativen, sportlichen) Leben. Die Auswirkungen sind immens, gesundheitliche Beeinträchtigungen, verminderte Bildungschancen und soziale sowie kulturelle Ausgrenzung sind Tendenzen, mit denen insbesondere Kinder und Jugendliche konfrontiert sind (BUTTERWEGGE/KLUNDT, 2003, S.62 ff.).

Da der Begriff der „sozialen Ungleichheit“ sehr wertbehaftet ist, wurde immer wieder vorgeschlagen, ihn als sozialwissenschaftlichen (soziologischen, politologischen, ökonomischen) Grundbegriff fallen zu lassen und vom Begriff der „sozialen Differenzierung“ auszugehen (BMFSFJ, 2002a, S.147 f.). Die Frage, die sich dadurch für jede Gesellschaft stellt und seit einigen Jahren auch wieder verstärkt in Deutschland diskutiert wird, ist die nach den jeweiligen Differenzierungskriterien, also nach jenen soziokulturellen prägenden Merkmalen, die dafür ausschlaggebend sind, dass Menschen mit Blick auf ihre soziale und gesellschaftliche Teilhabe über unterschiedliche Chancen und Ressourcen verfügen.

So wird deutlich, dass in den letzten Jahrzehnten neben den ökonomischen mehr und mehr die sozialen Lebensziele berücksichtigt wurden. Neben den Differenzierungen des Geldes, der formalen Bildung, der Macht und des Berufsprestiges sind die Dimensionen der sozialen Sicherheit, der Arbeits-, Freizeit- und Wohnungsbedingungen, der Partizipationschancen sowie der Diskriminierungen und Privilegien im täglichen Umgang mit den Mitmenschen bedeutungsvoller geworden.

#### 3.1.4.1.1 Entwicklung von Armut als extreme Form sozialer Ungleichheit

Rückblickend war Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg von wirtschaftlichem Aufschwung und Vollbeschäftigung geprägt. Erst Mitte der 70er Jahre wurde die Armutsproblematik in Deutschland wieder in die Diskussion gebracht. GEISSLERS „Neue Soziale Frage“ brachte das Thema schlagartig ins öffentliche Interesse, womit die wissenschaftliche Auseinandersetzung begann (GEISSLER, 1976, S.33-36).

Armut wurde vor allem in Bezug auf Arbeitslosigkeit und prekäre Arbeitsverhältnisse diskutiert. Das eigentlich Neue daran war, dass Armut „... wieder als etwas gesehen wurde, was ganz ‚gewöhnliche Leute‘ erfassen konnte“ (LEIBFRIED/VOGES, 1992, S.18). Die Armutsbevölkerung zeichnete sich nicht mehr dadurch aus, dass sie alt, krank und arbeitsunfähig war. Die Bevölkerung der „Neuen Armut“ (ROMMELSPACHER, 1992, S.108) konnte arbeiten, fand aber keine Beschäftigung oder nur in prekären Beschäftigungsverhältnissen.

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion wird Armut als ein gesellschaftliches Problem verstanden, welches sich als extreme Form „sozialer Ungleichheit“ und Benachteiligung darstellt (ALISCH/DANGSCHAT, 1998, S.21 ff.).

Das klassische Maß für die Armutsforschung in Deutschland wird dabei über das Einkommen definiert. Als arm gelten diejenigen Haushalte, die weniger als 50% des Durchschnittseinkommens aller Haushalte innerhalb des Landes, umgerechnet auf die jeweilige Haushaltsgröße, zur Verfügung haben. Die Unterschreitung der 40%-Grenze wird dabei als „strenge Armut“, die Unterschreitung der 60%-Grenze als „prekäre sozioökonomische Lebenslage“ bezeichnet (BMGS, 2005, S.15). Die Höhe der Sozialhilfe liegt in der Regel zwischen 40% und 60% des durchschnittlichen Nettohaushaltseinkommens. Armut in Deutschland kann folglich als Unterschreitung einer relativen Einkommensgrenze definiert werden.

Das Einkommen stellt in unserer Gesellschaft eine lebenswichtige Ressource dar, jedoch wird die sozioökonomische Lage zusätzlich durch andere Faktoren wie Bildung, Wohnen oder Gesundheit mitgeprägt. In diesem Zusammenhang wird zwischen der „absoluten Armut“ und der „relativen Armut“ unterschieden.

Unter der „absoluten Armut“ wird die Bedrohung der physischen Existenz verstanden. Dies betrifft Menschen, die nicht über die elementaren Lebensgrundlagen wie Nahrung, Wohnung und Kleidung verfügen (ALISCH/DANGSCHAT, 1998, S.22).

„Relative Armut“ wird in einem weiter gefassten Sinne verstanden und bezieht die Frage nach Handlungsspielräumen mit ein. Entsprechend wird die „relative Armut“ als Extremausprägung „sozialer Ungleichheit“ und nicht als monetärer Schwellenwert gemessen (KLOCKE/HURRELMANN, 2001, S.279). Dieser mehrdimensionale Ansatz der „relativen Armut“ ist kennzeichnend für das „Konzept der Lebenslage“ (vgl. HRADIL, 1987), denn er ist für die Erfassung der Lebenssituation und Lebenschancen besser geeignet als die Beschränkung auf das Einkommen. Armut wird dabei als Verengung oder Verlust der subjektiven Spielräume zur Lebensgestaltung in den zentralen Bereichen der Lebenserhaltung, Arbeit, Bildung, Kommunikation, Regeneration, Partizipation und der Sozialisationsbedingungen verstanden. Die Benachteiligung in wesentlichen Lebensbereichen, in sozialen Beziehungen und in der Persönlichkeitsentwicklung sowohl für Erwachsene als auch für Kinder und Jugendliche führen zur Verengung oder zum Verlust von Spielräumen und Entfaltungsmöglichkeiten der Betroffenen (CHASSÉ, 2003, S.15).

Die „Relative Armut“ bezieht sich demnach auf den Lebensbedarf, gemessen am historischen, sozialen und kulturellen Standard. Sie wird normativ bestimmt und bezeichnet den Ausschluss wesentlicher Lebenschancen (JUNGBAUER-GANS, 2004, S.10). Wissenschaftler bezeichnen aus diesem Grund das Ausmaß der „relativen Armut“ als „sozialpolitischen Seismographen“ (KLOCKE/HURRELMANN, 2001, S.279), denn er zeigt, wie viele Menschen sich vom Lebensstandard der meisten anderen abgekoppelt haben.

Besonders bei der Messung sozialer Ungleichheiten unter Kindern und Jugendlichen findet der Lebenslagenansatz eine sinnvolle Anwendung (EBD.). Dabei wird die Versorgungslage einer Familie in mehreren Lebensbereichen untersucht. Neben dem verfügbaren Einkommen werden weitere Faktoren zur Bestimmung der sozio-ökonomischen Lage erfasst. Dazu zählen auch Faktoren wie Wohnsituation, schulische und berufliche Ausbildung, soziale Kontakte, Gesundheit und subjektives Wohlbefinden.

#### 3.1.4.1.2 Kinderarmut und soziale Benachteiligung

Armut als sozioökonomische Belastung bleibt nicht ohne Auswirkung auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Insbesondere bei den Heranwachsenden prägt sich Armut als soziale Benachteiligung aus und stellt mittlerweile ein anerkanntes Problem dar. In den letzten Jahren hat sich ein Konsens herausgebildet, dass es innerhalb Deutschlands eine „Armut im Wohlstand“ gibt, mit der es sich auseinander zu setzen gilt (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., 2004, S.4). Die derzeitige Situation zeigt, dass die immer weniger werdenden Kinder einem stetig steigenden Armutsrisiko ausgesetzt sind.

Die aktuelle materielle Lage der Kinder und Jugendlichen zeigt dabei eine deutliche Verschlechterung im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung. Waren früher in Deutschland vor allem ältere Personen einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt, so sind es heute insbesondere Kinder und Jugendliche (BMGS, 2005, S.65). Sowohl die Daten des DJI-Familiensurveys des Deutschen Jugendinstituts e.V. (vgl. Bien/Weidacher, 2004) als auch die

Ergebnisse des Sozio-ökonomischen Panels (vgl. Diw, 2006) bestätigen, dass das Armutsrisiko für Kinder anderthalb- bis zweifach höher als das Armutsrisiko für Erwachsene liegt.

In Deutschland leben derzeit ca. 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren in „relativer Armut“ (BMGS, 2005, S.15). Jedes siebente Kind bzw. jeder siebente Jugendliche dieser Altersgruppe wächst unter Verhältnissen auf, die die Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft nachhaltig beeinträchtigen. Kinder und Jugendliche sind dieser defizitären Lebenslage hilflos ausgeliefert, denn sie wachsen in diese Risikolage hinein und können sich nur schwer selbst herausbringen.

Ein Indikator für die Verbreitung von Kinderarmut ist der Sozialhilfebezug. Rund 1 Million Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren waren im Jahre 2003 von Sozialhilfe betroffen. Das sind 38% aller Empfänger in Deutschland oder fast 7% aller Jugendlichen. Mehr als die Hälfte dieser Kinder (55%) lebte in Haushalten von Alleinerziehenden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006b). Das vergleichsweise hohe Sozialhilferisiko der Kinder wird durch die Sozialhilfequote deutlich. Während am Jahresende 2003 insgesamt 3,4% der Bevölkerung Sozialhilfe im engeren Sinne bezogen, war diese Quote bei den Minderjährigen mit 7,2% mehr als doppelt so hoch. Am höchsten war sie dabei in der Gruppe der unter 3-Jährigen mit 11,1% (vgl. BMGS, 2005).

Auch die Anzahl der Kinder innerhalb einer Familie stellt einen Indikator für Kinderarmut dar. Bei einer Familiengröße von mehr als vier Personen bedeutet dies häufig, dass die Familie in finanziell bedrängten Verhältnissen leben muss, so dass ein Normalverdienergehalt für eine gute finanzielle Absicherung des Lebensunterhaltes nicht mehr ausreicht (EBD.). Armut einer Familie ist damit der stärkste Prädiktor für die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen (KLOCKE/HURRELMANN, 2001, S.48) und somit zentraler Risikofaktor für eine Entwicklung im Wohlergehen.

Die Folgen sind gravierend, Armut schränkt Kinder und Jugendliche ein und grenzt sie sozial aus. „Armut macht Kinder körperlich und seelisch krank. Sie führt zu einer Einschränkung von Erfahrungen und Impulsen für die Entwicklung, besonders auch für die Intelligenzentwicklung und die Chancen zum Aufbau eines differenzierten Weltbildes“ (HURRELMANN, 2000, S.27). Je länger Armut andauert, desto gravierender werden die Folgen für die Heranwachsenden.

Der sozioökonomische Status ist zudem der wichtigste Einflussfaktor auf die Gesundheit (JUNGBAUER-GANS/KRIWY, 2004, S.12). Kinder und Jugendliche, die in sozial benachteiligten Verhältnissen leben, sind von psychosomatischen Beschwerden, wie Bauch- oder Kopfschmerzen und Müdigkeit, aber auch Übergewicht und der Abhängigkeit von Nikotin (Zigarettenkonsum) besonders betroffen. Damit ist auch ein deutlich niedrigeres Wohlbefinden verbunden, was sich in einer geringeren Lebenszufriedenheit, stärkeren Einsamkeitsgefühlen, einer größeren Niedergeschlagenheit sowie häufigeren Ängsten und Sorgen niederschlägt (BUTTERWEGGE/KLUNTH, 2003, S.62; ROBERT KOCH INSTITUT, 2004, S.21 ff.).

Eine dauerhafte Unterversorgung in verschiedenen zentralen Lebensbereichen stellt ein erhöhtes Entwicklungsrisiko für Kinder und Jugendliche dar. Damit ist eine Einschränkung von Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten verbunden, so dass sich die Bildungschancen verschlechtern und die Möglichkeiten verringern, individuelle Anlagen zu entfalten und sie für sich und die Gesellschaft einzusetzen.



### **3.1.4.2 Konsequenzen für die räumliche Planung**

Durch die seit den 70er Jahren in Westdeutschland anhaltende Arbeitsmarktkrise und den sozialen und ökonomischen Umbruch in Ostdeutschland nach der politischen Wende hat das Thema soziale Ungleichheit auch im Rahmen der Stadtentwicklungsplanung an Bedeutung gewonnen. Der massive gesellschaftliche und ökonomische Wandel verändert neben den sozialen auch die räumlichen Strukturen in den Städten.

Die Segregation, die räumliche Konzentration der Wohnstandorte der Bevölkerung nach soziologisch relevanten Merkmalen (HRADIL, 1987, S.16), wie z.B. Alters-, Haushalts- und Einkommensstrukturen, stellt Stadterneuerung und Stadtentwicklung vor neue Herausforderungen. Diese sozialräumliche Ausdifferenzierung führt im Hinblick auf die ökonomischen Verhältnisse zu einer Spaltung der städtischen Gesellschaft, welche sich in der sozialräumlichen Struktur der Stadt widerspiegelt. Die negativen Entwicklungen haben besonders in benachteiligten Stadtteilen eine Abwärtsspirale aus sich gegenseitig verstärkenden sozialen, ökonomischen und städtebaulichen Problemen zur Folge.

Das wachsende sozial-ökonomische Gefälle geht oft mit einem Gefühl der Unsicherheit der Menschen einher. Besonders Kinder und Jugendliche sind von dieser Unsicherheit betroffen, die Teil ihrer Lebenssituation ist. Gravierend kommt dies zum Ausdruck, wenn sich die soziale Distanz zu vermeintlich besser gestellten Bevölkerungsgruppen in einer räumlichen Distanz widerspiegelt. Denn die Wohngebiete mit einer hohen Konzentration an armen und marginalisierten Bevölkerungsteilen bilden einen Ort, dessen negative Wirkungen die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen einschränkt und sie damit von Lebenschancen der Gesellschaft ausschließt. Ihre eigenen Optionen und Wahlmöglichkeiten reduzieren sich, wenn sie das benachteiligte Wohngebiet als einzigen Handlungsraum wahrnehmen, da sie nicht lernen, sich in den differenzierten Strukturen einer Stadt mit ihren Orten der Kommunikation, des Spiels und des Rückzugs, ihren Plätzen, Geschäften und Cafés zurechtzufinden (BAUM, 2003, S.179). Sensibel und mit wachem Auge nehmen sie diese Gegebenheiten auf und versuchen Antworten für Fragen zu finden, die ihnen selbst Erwachsene nicht immer beantworten können. Die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen erleben wir im Alltag: Ignoranz, Aggressivität und Gleichgültigkeit sind Ausdruck des Sich-Nicht-Verstanden-Fühlens.

## **3.2 Städtischer Lebensraum**

### **3.2.1 Einleitung**

Die Lebensverhältnisse der Menschen im städtischen Raum werden durch die Nutzungsstrukturen der Stadt entscheidend geprägt (vgl. LYNCH, 1969). Auf Grundlage dieser Aussage etablierte sich bereits mit Beginn der 70er Jahre eine integrierte Beschreibung der räumlichen Verhältnisse der Nutzergruppen als Planungsgrundlage für Prozesse der Stadterneuerung.

Für die Bewohner einer Stadt sind Stadträume Lebensräume mit verschiedenen Nutzungsansprüchen. Die Wohnung, die räumliche Struktur des Wohnumfeldes, die Wege zur Arbeit, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Anlage der öffentlichen Räume, Straßen und Plätze, die unterschiedlichen Freizeiträume, sie alle schaffen Chancen für befriedigende Handlungsmöglichkeiten, können jedoch die persönliche Selbstentfaltung auch einschränken.

Zu den zahlreichen Einflussfaktoren, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen prägen, gehört neben den sozialen Strukturen auch der Raum, in dem Heranwachsende leben, und die Lebensbedingungen, die diese Raumumwelt für sie bietet (PODLICH/KLEINE, 2000, S.28).

Vor allem die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen wird durch die Nutzungen, die eine Stadt zulässt, entscheidend beeinflusst. Folglich ist das Verhalten der jungen Menschen abhängig von ihrem Wohlbefinden in der räumlichen Umwelt. Kinder und Jugendliche zeigen durch ihr Handeln, ihre Aktionen und Reaktionen, wie sie ihre räumliche Umwelt wahrnehmen. Die Betrachtung dieser komplexen Beziehungen zwischen räumlicher Nutzung und sozialem Handeln führt zu Fragen nach unterschiedlichen Raumwirkungen und –nutzungen.

Die Erforschung der Art, wie sich die Nutzergruppe der Kinder und Jugendlichen in der Stadt bewegt, welche Räume sie für sich nutzt und gegebenenfalls gestalten kann, welche nachhaltigen Verhaltensweisen sich daraus entwickeln und wie diese strukturell im Stadtleben verankert werden, sind Fragen, die in den folgenden Abschnitten näher betrachtet werden. Schwerpunkt bildet dabei die Herausarbeitung der räumlichen Verhältnisse auf der Grundlage von Charakter, Aneignung und Erleben des städtischen Raumes.

### **3.2.2 Raumcharakter**

#### **3.2.2.1 Städtischer Raum**

##### **3.2.2.1.1 Verständnis von Urbanität**

Urbanität ist ein Begriff mit Tradition. Bereits in den 60er Jahren wurde Urbanität als soziales und städtebauliches Schlagwort lebhaft in Deutschland diskutiert. Beginn und Auslöser dieser Debatte um die Urbanität der Städte war die Rede des Volkswirtschaftlers und Soziologen SALIN mit dem Titel „Urbanität“ auf dem Deutschen Städtetag 1961. Für SALIN bestand Urbanität in der „eigentlich städtischen Kultur“ mit der Pflicht des Bürgers, am Geschehen der Stadt Anteil zu nehmen (SALIN, 1960, S.328-332).

„Urbanität durch Dichte“ war dabei die städtebauliche Zielvorgabe, mit der gegen Leitbilder zur Auflösung der Großstadt protestiert wurde. „Urbane Verdichtung meinte Leben, Vitalität, Fülle und Erfülltsein. Urbanität

wurde interpretiert als das Streben nach dem Städtischen" (BURCKHARDT/HERBST, 1995, S.99). Der verantwortungsvolle Umgang mit dem Vorhandenen, den gebauten Städten, war wichtiger als die Siedlungserweiterung. Zudem wurde deutlich, dass die Trennung von Arbeits- und Wohnstätten weitere Probleme mit Verkehr, Lärm und Luftverunreinigungen verursachte. In diesem Zusammenhang wurde auch eine größere Beteiligung der Soziologie an Grundlagen der Stadtplanung gefordert. „Menschen muss einerseits ermöglicht werden, als Individuen selbständig zu sein, und es muss ihnen andererseits das Gefühl der kollektiven Geborgenheit in ihrer sozialen und räumlichen Umgebung gegeben werden, das sie an der Gestaltung ihrer Lebensziele selbstverantwortlich mitwirken lässt.“ (GÜNSCHEL, 1963, S.35).

Viele Aspekte dieser Diskussion werden heute wieder aufgegriffen und weitergeführt (vgl. FELDTKELLER, 1994; HÄUBERMANN/SIEBEL, 1992). Der Anlass sind ökologische, ökonomische und soziale Probleme der Städte, um nach Perspektiven eines neuen Umgangs mit Urbanität zu suchen.

Urbanität ist dabei eng mit einem subjektiven Verständnis verknüpft, das von unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen im täglichen Erleben von Stadt abhängt (KRÄMER/BADONI, 1996, S.76). Verschiedene Interessengruppen haben an den „Lebensraum Stadt“ unterschiedliche Anforderungen. Das Verständnis dessen, was Urbanität ist und was sie ausmacht, ist dadurch sehr vielfältig.

Somit wird im weitesten Sinne unter Urbanität die „Qualität des Städtischen“ oder die „städtische Lebensqualität“ verstanden (BÄHRSCHE/FUHRICH, 1995, S.5). Der Stadtteil oder das Quartier werden über ihre Nutzungsqualität, ihre Identifikationsmöglichkeiten und ihre Chance zur Inbesitznahme durch die Bewohner definiert und beschrieben. Der öffentlich nutzbare Raum, seine Bedeutung, Gestalt und vor allem Nutzbarkeit, ist dabei prägend für die Wohnbefindlichkeit der Bewohner innerhalb der Stadt.

Urbanität entsteht nicht allein durch bauliche Maßnahmen, sondern erst durch die Aneignung des Stadtraumes durch die Bewohner bzw. deren Identifikation mit ihrem Wohnort (HASSENPFUG, 1999, S.86). Von besonderer Bedeutung für die Urbanität einer Stadt ist dabei, wie veränderbar sich die Planung der allgemein zugänglichen Flächen erweist. Es geht bei der Planung nicht um ein „Bild der gebauten Stadt“ (KRÄMER-BADONIE, 1996, S.75), sondern um einen „Prozess des städtischen Werdens“ (EBD.). Urbanität ist ein Ergebnis sozialer Prozesse, die sowohl Raum als auch Zeit brauchen (SIEBEL, 1994, S.17-24).

Die Identifikation von Bewohnern mit ihrem Wohn- und Lebensort entsteht hauptsächlich durch aktive Aneignung. Dies bedeute jedoch nicht, dass es eine Urbanität für alle gibt, sondern dass sie sich nur in einer „Stadt der Differenz“ (KRÄMER-BADONIE, 1996, S.76) entfalten kann, in der viele unterschiedliche räumliche und soziale Strukturen möglich sind. Es ist notwendig, ein identifikationsfähiges Bild von Urbanität zu finden, das nicht „von oben“ herbeigeführt wird (HÄUBERMANN/SIEBEL, 1992, S.29), sondern aus einer sozialen Bewegung heraus entstehen kann, um tragfähig zu sein.

### 3.2.2.1.2 Öffentlichkeit im urbanen Raum

„Öffentlichkeit stellt den Lebensnerv der bürgerlichen Gesellschaft dar.“ (HABERMAS, 1962, S.8) Vor allem in den Städten selbst gehört Öffentlichkeit zu den unabdingbaren Voraussetzungen der Entfaltung urbanen Lebens.

Grundsätzlich erschließt sich sowohl für die Einwohner als auch für Fremde eine Stadt von den öffentlichen Räumen her.

Öffentliche Räume besitzen eine herausragende Bedeutung sowohl für das ökonomisch-politische als auch für das sozial-kulturelle Leben innerhalb einer Stadt. Sie sind allgemein zugänglich (BOCHNIG/SELLE, 1992, S.53) und unter zumutbarem Zeit- und Kostenaufwand erreichbar (HÄUBERMANN/SIEBEL, 1992, S.36). Es sind Räume, die von den Menschen, die sie bewohnen, besucht, benutzt und als ein Teil ihres Selbst wahrgenommen werden.

Ein intaktes öffentliches Stadtbild ist geprägt von diesen frei zugänglichen Orten, die für den Austausch von Information und Kommunikation bereit stehen. Es sind Orte für Repräsentation, Darstellung und Identifikation der verschiedenen sozialen Gruppen, aber auch einzelner Menschen, die die kulturellen und sozialen Widersprüche deutlich werden lassen. Öffentliche Räume sind Orte des sinnlichen Erlebens, des Aktivwerdens und des Annehmens. Erinnerungen an die Geschichte werden wach gehalten und die Gegenwart sichtbar gemacht. Damit verleihen sie den Orten ihre Einmaligkeit. Der öffentliche Raum als „Grundgesetz der Stadt“ (SIEVERTS, 1996, S.162) trägt somit einen bedeutenden Anteil an der Funktionsfähigkeit städtischen Lebens.

Öffentliche Räume geben der Stadt ein „Gesicht“ und eine „Sprache“. Die Unverwechselbarkeit dieser spezifischen Orte einer Stadt sind unverzichtbare Bausteine der „mental maps“ (kognitive Landkarten). Damit ist die graphische Darstellung der individuellen und subjektiven Mensch-Raum-Beziehung gemeint. Sie begründen Identifikation mit diesen Orten und prägen das äußere Erscheinungsbild einer Stadt, was die bekannte Studie des Stadtplaners LYNCH (1968) über „Das Bild der Stadt“ (engl. The image of the city) deutlich macht. Nach LYNCH ist die Stadtlandschaft etwas, das man sehen, im Gedächtnis behalten und an dem man sich freuen kann. Wichtig für den Betrachter ist ein visuell einfach erfassbares Bild, das nach verschiedenen Kriterien systematisiert sowie geordnet wird und sich als Erinnerung einprägt (vgl. LYNCH, 1968).

Der öffentliche Raum ist jedoch nicht nur der Raum, in dem sich die ganze gesellschaftliche Vielfalt zeigt. Er ist auch der Raum, in dem sich gewisse gesellschaftliche Interessen durchsetzen können und andere nicht. Hier liegt die Annahme nah, dass sich die Qualität eines öffentlichen Raumes daran messen lässt, ob er die gesellschaftlich schwächsten Gruppen toleriert oder ausschließt (WÜSTENROT STIFTUNG, 2003, S.15 ff.). Er ist ein Ort, der sich weniger über Bilder, als vielmehr über soziale Prozesse, praktische Inbesitznahme und Einbeziehung in alltägliche Lebensvorgänge herausbildet (SELLE, 2002, S.56). Der öffentliche Raum führt Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Nutzungsansprüchen zusammen. Seine Neugestaltung schafft die Voraussetzungen, dass jeder Bewohner einer Stadt den Platz findet, der seinen Nutzungsanforderungen entspricht.

In dieser Gleichzeitigkeit der unterschiedlichsten Aneignungsformen wirkt der öffentliche Raum sozial integrativ und fördert die Urbanität (FELDKELLER, 1994, S.144). Er wird erst wirklich öffentlich durch die Anwesenheit unterschiedlicher Personen und deren Nutzung. Art und Häufigkeit der Benutzung hängen dabei sehr stark von der umliegenden Bebauung ab, weil durch sie die Zusammensetzung, Häufigkeit und zeitliche Verteilung sowie die Sicherheit der sie nutzenden Bevölkerung bestimmt wird.

### 3.2.2.1.3 Konflikte öffentlicher Räume

Die beschriebenen Potentiale öffentlicher Räume haben sich jedoch in ihrer Qualität im Laufe der gesellschaftlichen und städteräumlichen Entwicklung nachhaltig verändert. Sowohl in der allgemeinen Wahrnehmung als auch in der Planungskultur nehmen Nutzungskonflikte zu, die zu direkten oder indirekten Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Nutzergruppen führen.

Die wohl empfindlichste Einschränkung eines ungestörten Aufenthaltes in verschiedenen öffentlichen Räumen der Stadt ist der gestiegene motorisierte Individualverkehr, der immer mehr den öffentlich nutzbaren Raum in Anspruch nimmt. Die Straßenverkehrsordnung kennt weder urbanes Leben noch kommunikative oder soziale Aspekte. Alles, was über den Verkehr (Auto-, Rad- wie Fußgängerverkehr) hinaus geht, bedarf der Genehmigung und ist eine Sondernutzung (ARLT, 2003, S.2). Dies ist ein Konflikt, der sich in fast jedem Planungsprozess öffentlicher Räume widerspiegelt. Die „Zweckentfremdung“ (FELDKELLER, 1994, S.144) scheint nicht rückgängig gemacht werden zu können und wird in weiten Teilen als Sachzwang akzeptiert, da die meisten Haushalte selbst als motorisierte Verkehrsteilnehmer zu den potentiellen Nutzern zählen.

Ein weiterer Konflikt verbirgt sich hinter dem modernen Zeitalter der Kommunikationstechnologien von Presse, Funk, Fernsehen und Internet. Sie stellen eine zunehmende Konkurrenz für die „face-to-face“-Kommunikation dar, wo personifizierter Gedanken- und Wissensaustausch unterschiedlicher Nutzergruppen die Basis für Informationen und Meinungen darstellt. Interpretationen über öffentliche Geschehnisse werden über die einzelnen Medienträger leicht verfügbar gemacht, ohne die Privatsphäre dabei verlassen zu müssen (WÜSTENROT STIFTUNG, 2003, S.16). Provokant fragt FELDKELLER: „In einer Zeit der umfassenden Telekommunikation, der ideell fast unbegrenzten Mobilität der Computer, die uns die Kultur frei Haus liefern – braucht die Gesellschaft da wirklich noch die altmodische Öffentlichkeit der Stadt?“ (FELDKELLER, 1994, S.144).

Einschränkungen für die Öffentlichkeit in Wohnquartieren sind gekennzeichnet durch eine Zunahme der räumlichen Trennung verschiedener Nutzungsfelder. Die Tendenz zur monofunktionalen Raumnutzung, als Prozess der „Verinselung“ (vgl. ZEIHNER/ZEIHNER, 1998), wird deutlich an der strengen Trennung der Gewerbe- und Industriegebiete von den reinen Wohngebieten. Der lokale Lebenszusammenhang von Wohnen und Arbeiten kann nur noch begrenzt als Einheit erfahren werden. Die Menschen greifen verstärkt auf den motorisierten Individualverkehr oder den öffentlichen Personennahverkehr zurück und fördern damit eine weitere Zerstörung des öffentlich nutzbaren Raumes.

Zudem kommt es zu einer Ausdehnung privat organisierter Räume auf Kosten des öffentlichen Raumes. Die Ausgewogenheit des Verhältnisses von Öffentlichkeit und privatem Raum wird dabei durch die Privatisierung öffentlicher Räume beeinträchtigt. „Anstelle der öffentlich-rechtlich verfassten Kommune tritt die privatrechtlich organisierte Vertragsgemeinschaft der Eigentümer, anstelle der öffentlichen Planung die Produktion der Stadt durch private Developer, anstelle der politischen Administration ein privates Management.“ (WÜSTENROT STIFTUNG, 2003, S.18)

Die Konsequenz ist eine eingeschränkte Nutzbarkeit und freie Zugänglichkeit des öffentlich städtischen Raumes. Zum einen kann es aus beschriebenen Gründen zu Ausgrenzungen nicht gewollter Personengruppen kommen und damit zu einer sozialstrukturellen Einseitigkeit der Nutzenden. Zum anderen bedeutet die Über-

nahme öffentlicher Räume in private Regie die Möglichkeit der internen Zurichtung des Raumes im Interesse des jeweiligen Unternehmens. Es entstehen besonders kontrollierte und gesicherte Räume, die eine „Stadt in der Stadt“ (SELLE, 2002, S.51) darstellen.

Der Verlust öffentlicher Räume ist demzufolge einer der wichtigsten Gründe, neu über Urbanität nachzudenken (HÄUBERMANN/SIEBEL, 1987, S.186), denn nicht zuletzt besitzt der öffentliche Raum einen maßgeblichen Anteil an den sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungsperspektiven einer Stadt. Mit zunehmender Besorgnis muss deshalb der Frage nachgegangen werden, inwieweit unsere Gesellschaft dabei ist, die Funktionen öffentlicher Räume zu verlieren und die damit verbundenen Konsequenzen für die Nutzer zu übersehen.

### **3.2.2.2 Öffentlicher Freiraum und Planungspraxis**

#### **3.2.2.2.1 Freiraumbegriff**

In der Wissenschaft und Planungspraxis besteht kein Einvernehmen darüber, wie Freiraum im Gegensatz zum bebauten Raum zu definieren ist. Die Unklarheit ist mit der Fragestellung zu beschreiben, ob alle nicht hoch bebauten Flächen als Freiräume zu bezeichnen sind, oder ob nur die nicht überwiegend versiegelten Flächen oder gar nur die Grünflächen als Freiräume gelten.

Fest steht jedoch, der Begriff Freiraum ist ein Gegenbegriff zum Siedlungsraum und es finden in ihm bestimmte Raumnutzungen statt (BOCHNIG/SELLE, 1992, S.53). Freiräume erfüllen Freizeit- und Erholungsfunktionen, haben stadtgestalterische Wirkungen und dienen unterschiedlichen ökologischen und ökonomischen Funktionen (Filter-, Puffer-, Regenerations-, Lebensraum- und Produktionsfunktionen) (vgl. SELLE, 2000). Damit geht die Definition weit über den Begriff der Grünfläche hinaus, wenngleich grün bestimmte Freiräume für das kommunale Freiflächensystem zentrale Aufgaben erfüllen.

Öffentliche Freiräume richten ihr Augenmerk auf die Funktion und Gestaltung urbaner öffentlicher Räume, die von Bebauung freigehalten sind. Dabei spielen die Erreichbarkeit und die Zugänglichkeit als wichtige Faktoren eine besondere Rolle (BOCHNIG/SELLE, 1992). Es sind Orte „mittlerer Reichweite“ (HASSENPFUG, 1999, S.68), die man zu Fuß oder mit dem Rad erschließen kann. Öffentliche Freiräume sind überschaubar und vernetzen sich innerhalb einer Stadt. Sie binden die Aufmerksamkeit und wirken wohltuend auf das Befinden der Bevölkerung.

Betrachtet man die Freiräume differenziert, so lässt die Untersuchung eine Vielzahl an Möglichkeiten hinsichtlich Form und Funktion erkennen. Es ist daher sinnvoll, die öffentlich nutzbaren Freiräume nach bestimmten Kriterien in Gruppen bzw. Typen zusammenzufassen. In Anlehnung an die von SCHUBERT entwickelte Typologie öffentlicher Stadträume wurden im Hinblick auf ihre räumliche Nutzbarkeit folgende Freiraumtypen zusammengefasst:

- Räume im Wohnumfeld: Örtlichkeiten, die sich im unmittelbaren Wohnumfeld befinden (z.B. hausnahe Spielplätze, kleinere Grünräume, Hauseingangsbereiche, Straßenräume u.a.)
- Grünbestimmte Freiräume: Parkanlagen, weiträumige Grünverbindungen für raumgreifende Aktivitäten

- Objektbezogene Freiräume: Freiräume in der Nähe von Infrastruktureinrichtungen (z.B. Krankenhäuser, Kinder- und Jugendzentren, Schulen, Kindergärten u.a.)
- Zentrale Stadtplätze: Mittelpunkte mit Kreuzungsfunktion und in der Regel konsumorientierten Angeboten sowie einer starken Durchdringung der Lebenssphären von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen
- Stadtbrachen: Orte, die auf Zeit einer offiziellen gesellschaftlichen Nutzung entzogen sind und deshalb prinzipiell die kontrollärmsten öffentlichen Stadträume darstellen.
- Straßen: Straßenräume mit einer starken Frequentierung unterschiedlicher Nutzertypen (SCHUBERT, 2000, S.56 ff.)

Dabei lassen sich die öffentlichen Freiräume über ihre Quantität (Anzahl, Fläche, Entfernung) und ihre Qualität (Veränderbarkeit, Erreichbarkeit, Zugänglichkeit) definieren (BOCHNIG/ SELLE, 1993, S.29-41).

### 3.2.2.2 Ziele und Aufgaben der Freiraumplanung

Innerstädtische Freiräume sind nicht vermehrbar und zudem vom anhaltenden Siedlungsdruck in ihrem Bestand stark gefährdet. So nimmt die Siedlungs- und Verkehrsflächenentwicklung sowohl im innerstädtischen Bereich als auch in den Randlagen städtischer Bereiche eine hohe Flächenzahl in Anspruch. Zudem hat es der Freiraum in Zeiten hoher Grundstückspreise und des innerstädtischen Bebauungsdruckes schwer, seine Stellung zu behaupten.

Die Aufgabe einer nachhaltigen Stadtentwicklung hat zum Ziel, die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen einer Stadt, die Belange des Bildungswesens und die Interessen von Sport, Freizeit und Erholung zu sichern. Konkret geht es um die Sicherung einer flächenmäßig ausreichenden, den Nutzungsansprüchen gerechten Freiraumversorgung im näheren Wohnumfeld. Wird Freiraumplanung in diesem Kontext der Bemühungen um zukunftsfähige Stadtentwicklung betrachtet, so kommt ihr eine Schlüsselstellung zu. Die Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesrepublik Deutschland sieht eine Reduzierung des Flächenverbrauchs von derzeit 50 auf 30 Hektar am Tag bis zum Jahre 2020 vor (BBR, 2003a, S.38). Ein hohes Ziel, welches nur schwer zu erreichen ist, denn weiterhin werden die unbebauten Räume in starkem Maße quantitativ reduziert. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an die Freiräume in Stadtregionen weiter an und gewinnen zunehmend an Bedeutung. Damit verbunden ist eine steigende Nutzungsintensität mit Interessens- und Nutzungskonflikten, die die Qualität der Freiräume stark beeinträchtigt.

Nicht wirklich seit neuem aber doch zunehmend zwingend muss sich die Raumplanung und Stadtentwicklung den benachteiligten Nutzergruppen widmen. Im Zuge des Geburtenrückganges und einer fortschreitenden Entfernung von einer kinderfreundlichen Gesellschaft ist die junge Generation mit ihren Bedürfnislagen in den Hintergrund geraten. Die zunehmende Segregation einzelner städtischer Teilräume und die Abwanderung junger Familien ins nahe gelegene Umland lässt den Blick verstärkt auf die Ansprüche der Kinder und Jugendlichen an den Stadtraum richten.

„Der Wert der Freiräume ist deutlicher geworden. Freiräume sind nicht mehr ‚Rest‘, sondern Baustein der Siedlungsentwicklung, nicht nur Nebenprodukt, sondern ein wichtiger Standort- und Marketingfaktor, nicht

ertragloser Mehraufwand, sondern möglicher Impulsgeber für den Strukturwandel.“ (SELLE, 2000, S.41). Freiraum- und Siedlungsentwicklung werden im Zusammenhang begriffen, gemeinsam gedacht und organisiert. Aus „Siedlung oder Freiraum“ ist „Siedlung und Freiraum“ geworden. Wichtig ist deshalb die bewusste Forderung nach mehr Freiraum als Lebensraum innerhalb der Stadt. Freiraum schafft Lebensqualität, deshalb spielen Freiraumsicherung und die Reduzierung des Freiflächenverbrauchs eine zentrale Rolle für das Bestehen einer „lebensfähigen“ Stadt.

### **3.2.2.3 Wohnumfeld**

#### **3.2.2.3.1 Wohnungsnahe Freiräume und ihre räumliche und soziale Bedeutung**

Nach dem Innenraum, der Wohnung und den institutionellen Einrichtungen, wie Kindergarten und Schule, ist der wohnungsnahe Freiraum die nächste Stufe des räumlichen Erlebnissfeldes der Heranwachsenden. Als Ort des Aufwachsens besitzt er einen besonderen Stellenwert. Der erlebbare Raum in der unmittelbaren Wohnumgebung stellt besonders im Hinblick auf die Sozialisation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eine bedeutende Einflussgröße dar (HÜTTENMOSE, 1994, S.28), da sich der Aktionsradius bezüglich Spielen, Bewegung und Begegnung überwiegend auf die elterliche Wohnung und deren nähere Umgebung erstreckt. Kinder und Jugendliche werden geprägt von diesen räumlichen und sozialen Bedingungen in der Nähe des elterlichen Wohnsitzes und damit den Bedingungen innerhalb des Stadtteils. So verweist BÖLLERT darauf, dass Jugend nicht nur Jugend „in“ der Stadt ist, sondern vor allem Jugend erst „durch“ die Stadt wird (BÖLLERT, 2001, S.171).

Das unmittelbare Wohnumfeld wird als Ort des Entdeckens, Kommunizierens und Spielens charakterisiert. Entscheidend dabei ist, dass mit dem Alter das Autonomiebedürfnis der Kinder und Jugendlichen und ihre Anforderungen an den nutzbaren Raum zunehmen (vgl. ZINNECKER, 2001; ZEIHNER/ZEIHNER, 1998). In diesem räumlichen Kontext erfahren Kinder und Jugendliche sowohl Anregungen als auch Einschränkungen. Verschiedene Ressourcen, wie das soziale Kapital der Familie, die verfügbaren finanziellen Mittel sowohl privater als auch öffentlicher Herkunft, die Integration in einen Freundeskreis, sowie die schulische Situation und andere institutionelle Angebote greifen unmittelbar ein und beeinflussen die Kinder und Jugendlichen in ihrer räumlichen Erfahrung (vgl. BAUM, 2003; KAPPHAN 2002).

In dem erlebten Bereich können sich die verschiedensten Bestandteile, wie die Anzahl und Ausstattung der beispielbaren Flächen, das Vorhandensein verkehrsreicher Straßen, die Bebauungsdichte und die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung, sowohl positiv als auch negativ auf die Kinder und Jugendlichen auswirken. Abhängig von der konkreten Besorgnis der Eltern (Verkehr, Missbrauch, Überfall, etc.) werden Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Freiräume gewährt, wobei das Alter und Geschlecht im Hinblick auf die Annahme der Räume eine entscheidende Rolle spielen (FLADE/KUSTOR, 1996, S.48).

Welchen Stellenwert der Aufenthalt im Freien für die Bewegung von Kindern und Jugendlichen hat, verdeutlichen Untersuchungen und Zeitbudgetstudien. PARSON (1996) kommt in einem regionalen Vergleich zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche vom Land deutlich mehr Zeit im Freien verbringen als in einer Großstadt. Der zeitliche Anteil nimmt entsprechend der Größe der Stadt stetig ab. Als Begründung werden die



nutzbaren räumlichen Möglichkeiten genannt, die sich den Kindern für Bewegung bieten (PODLICH/KLEINE, 2000, S.59).

Eine österreichische Studie von BREITFUß/KLAUSBERGER (1999) über das Wohnumfeld stellt fest, dass trotz des Wissens darüber, dass das Wohnumfeld der wichtigste Spiel- und Freiraum für Kinder und Jugendliche ist, die Nutzungsqualität kaum den Ansprüchen gerecht wird. So scheint der Aufenthalt von Jugendlichen im Wohnumfeld einerseits legitim und selbstverständlich zu sein, andererseits wird jedoch die Legitimation des Aufenthalts entweder durch das Fehlen von Einrichtungen für diese Gruppe oder aufgrund permanenter Konflikte mit den übrigen Bewohnern stark in Frage gestellt. Das Resümee der Autoren in ihrer Studie: „Werden nicht schon bei der Entstehung der Wohnanlage konkrete Freiflächen und Spielräume für Kinder und Jugendliche eingeplant und definiert, ist die Verdrängung von einem Aufenthaltsort auf den nächsten die Konsequenz, wobei der Verdrängungsdruck gegenüber Jugendlichen stärker als gegenüber Kindern ausgeprägt ist.“ (BREITFUß/KLAUSBERGER, 1999, S.56)

### 3.2.2.3.2 Räumliche Verfestigung prekärer Lebenslagen

Die Stadt hält spezifische Anforderungen mit unterschiedlichen Optionen und Handlungsspielräumen für die in ihr lebenden Menschen bereit. Neben einem gewissen Wohlstand entwickeln sich Lebenssituationen in Armut und immer häufiger sind Menschen neuen Risikolagen ausgesetzt.

Auf der Grundlage dieser prekären Lebenssituation findet eine Konzentration der betroffenen Menschen in ausgewählten Stadtvierteln statt, die Orte schwieriger Lebensräume definieren. Im Kontext der Stadtentwicklungsplanung werden diese Orte als „Städtische Problemquartiere“ oder als „Quartiere mit besonderem Entwicklungsbedarf“ bezeichnet. Die Stadtteile sind charakterisiert von einem geringen durchschnittlichen Familieneinkommen, einer hohen Zahl an Alleinerziehenden, einer hohen Arbeitslosenquote und einem hohen Migrantenanteil (BÖLLERT, 2001, S.169 ff.) Es handelt sich um städtische Teilräume, die infolge sozialräumlicher Segregation davon bedroht sind, ins soziale Abseits zu rutschen. Meist hoch verdichtet und einwohnerstark, weisen sie im Hinblick auf die Ausstattung der Sozial- und Infrastruktur sowie der Qualität des Wohnumfeldes erhebliche Defizite auf.

Die Bewältigung dieser unsicheren Lebenssituationen fällt insbesondere Kindern und Jugendlichen schwer, da sie nicht über die entsprechenden materiellen, sozialen und individuellen Ressourcen verfügen. Junge Menschen, die in diesen Stadtteilen aufwachsen, erfahren bei der Entwicklung von Kompetenzen und Stärken weniger Förderung, ihre Zukunftschancen sind eingeschränkter, und die Gefahr, in „Problemkarrieren“ abzugleiten, ist höher als in anderen städtischen Quartieren (BRUHNS/MACK, 2001, S.19). Der Elfte Kinder- und Jugendbericht stellt fest: „Die Frage der Schichtzugehörigkeit und der ungleich verteilten Risikolagen wird ... wieder relevant“. (BMFSFJ, 2002a, S.144)

Das „Quartier als Lernraum“ (HÄUBERMANN, 2000, S.7) wirkt sich dann benachteiligend aus, wenn sich die soziale Distanz zu vermeintlich besser gestellten Bevölkerungsgruppen in einer räumlichen Distanz ausdrückt. Denn die Wohngebiete mit einer hohen Konzentration an armen und marginalisierten Bevölkerungsteilen bilden einen Ort, dessen negative Wirkungen die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen einschränkt und

sie damit von Lebenschancen der Gesellschaft ausschließt. Ihre Optionen und Wahlmöglichkeiten reduzieren sich, wenn sie das benachteiligte Wohngebiet als einzigen Handlungsraum wahrnehmen, da sie nicht lernen, sich in den differenzierten Strukturen einer Stadt mit ihren Orten der Kommunikation, des Spiels und des Rückzugs, ihren Plätzen, Geschäften und Cafés zurechtzufinden (BAUM, 2003, S.62).

Die Konsequenz aus diesen vielschichtigen Benachteiligungen besteht häufig darin, dass sich bei den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl durchsetzt, selber nicht Mitglied der Stadt zu sein. Die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche auf die soziale und räumliche Distanz zu besser gestellten Stadtteilen reagieren, führt häufig zu Prozessen der „Ghettoisierung“ (THIELE, 1998, S.77). Kinder und Jugendliche verteidigen ihren Stadtteil und definieren ihn als ihren sozialen Raum, auch wenn er in der öffentlichen Wahrnehmung noch so negativ besetzt ist.

Bundesweite Maßnahmen, wie das Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“, verfolgen das Ziel, diesen Prozessen der Segregation entgegenzuwirken und eine gesunde Durchmischung des Stadtteils zu fördern. Dabei stehen strukturelle und soziale Aufgaben der Stadtentwicklungsplanung an vorderster Stelle. Sie erheben den Anspruch, Quartiersentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, welche die sozialen Problemgebiete zu selbstständig lebensfähigen Stadtteilen mit positiver Zukunftsperspektive entwickeln sollen (vgl. BMVBS, 2003).

### **3.2.3 Raumaneignung**

#### **3.2.3.1 Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt**

##### **3.2.3.1.1 Prozess der Aneignung von Räumen**

Zu den zahlreichen Einflussfaktoren, die das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen prägen, gehören neben den sozialen Strukturen auch die räumlichen Gegebenheiten, in denen die Heranwachsenden leben. In ihnen manifestieren sich die Lebensbedingungen, die die Raumumwelt für sie bietet (PODLICH/KLEINE, 2000, S.28). Die Betrachtung dieser Raumbeziehungen widmet sich der Aneignung und Nutzbarkeit von Räumen, der Identifikation und den Veränderungen durch ihre unterschiedlichen Nutzungen. Während sich der Begriff der Nutzung eines Raumes vordergründig auf den realen Gebrauch eines Ortes durch einen Einzelnen oder eine Gruppe bezieht, kommt dem Begriff der Raumaneignung eine größere Reichweite zu.

Dabei wird deutlich, dass der kindliche Raum andere Grenzen und andere Regeln hat, als die Räume, die Erwachsene den Kindern bereitstellen (FUHS, 2001, S.137). Kinder und Jugendliche bestimmen durch ihre Handlungen nicht nur ein dichtes Netz unterschiedlicher Orte, sie vollziehen auch unterschiedliche Aktionen in diesen Räumen. Damit werden die Kinder und Jugendlichen als „eine soziale Gruppe“ (EBD., S.141) gesehen, die unterschiedliche Raum- und Angebotsbedürfnisse besitzt.

Die Aneignung von Räumen entspricht psychologischen Prozessen, die sich in einer „Subjekt-Objekt-Beziehung“ widerspiegeln (LAUWE, 1977, S.6), also zwischen dem Subjekt (Individuum oder Gruppe), welches sich den Raum anzueignen versucht, und den Objekten, die die Subjekte im Alltagsleben umgeben. Ihre Grenzen sind sowohl durch Schranken der physischen und juristischen Inbesitznahme als auch durch die sozialökologischen Bedingungen, denen die Subjekte unterworfen sind, definiert. „Sich etwas aneignen, bedeutet

nicht nur, einen Ort nach seinem bekannten Gebrauch zu nutzen, sondern eine Beziehung zu ihm aufzubauen, ihn in sein Leben zu integrieren, sich in ihm zu verankern und ihm eine eigene Prägung zu geben, mit ihm umzugehen, Akteur seiner Veränderung zu werden.“ (LAUWE, 1977, S.24) Aneignung impliziert damit das aktive Handeln, die Auseinandersetzung mit der Umwelt und meint damit gleichzeitig das Verändern, Umfunktionalisieren und Umwandeln der Umwelt (BERG-LAASE, 1985, S.2 ff.).

Mit dem Prozess der Raumanneignung verbindet sich der aktive und selbst bestimmte Umgang mit räumlichen Gegenständen, um bestehende Bedürfnisspannungen zu reduzieren (DEINET, 1991, S.253-260; WÜSTENROTSTIFTUNG, 2003, S.28). Die Aneignung eines Raumes bedeutet, „... sich den physikalischen (aber auch sozialen und geistigen) Raum handelnd zu erschließen, dass Orientierung, also Handlungsentwurf und -realisation, in ihm möglich ist“ (KRUSE/GRAUMANN, 1978, S.187) Insbesondere bei Kindern geht es darum, „einen Gegenstand aus seiner Gewordenheit“ zu begreifen und sich die in einem Gegenstand verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen. „Selbst die Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen das Kind begegnet, müssen von ihm in ihrer spezifischen Qualität erschlossen werden“ (LEONTJEW, 1973, S.281). Der Heranwachsende muss im Prozess der Aneignung die gesellschaftlichen Bedeutungen der Gegenstände erlernen.

Verhaltensrelevant werden Räume erst dann, wenn der Mensch eine bestimmte Bedeutung an den Raum heranträgt. Diese Bedeutung entsteht aus der Interaktion mit anderen Menschen und somit ist die Aneignung von Raum auch ein Kommunikationsprozess (GLÖCKER, 1988, S.58). Die Fähigkeit zur Definition und Interpretation sozialer Situationen erlernen die Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation. Räumliche Abgrenzungen, Distanzen und Fixierungen setzen dabei Möglichkeiten und Beschränkungen für einzelne Handlungen voraus (ZEIHER/ZEIHER, 1994, S.10).

Eine zentrale Grundannahme der Stadtsoziologie ist, dass Raum ein „Strukturierungsmoment sozialer Organisation“ ist (HAMM, 1982, S.23). Der Raum als ein Ort der Sozialisation, zeigt sich für den Prozess der Vermittlung und Einübung der Werte, Normen und Techniken einer Gesellschaft mit dem Ziel der Erlernung spezifischer Rollen bzw. Verhaltensweisen in einer Gesellschaft verantwortlich (BARTH, 2004, S.4). Wer zu einer Gruppe gehört und wer nicht, bestimmt sich in konkreten Situationen durch räumliche Nähe oder Distanz. So kann immer wieder festgestellt werden, dass Kinder und zum Teil auch Jugendliche die sie umgebenen Räume in anderer Weise interpretieren als Erwachsene und sich so ihre räumliche Umwelt aneignen.

#### 3.2.3.1.2 Soziale Kompetenz und öffentlicher Raum

Der öffentliche Raum mit seinen Funktionen städtischen Lebens gehört zu den bedeutsamsten Umwelten, welche sich für die Sozialisation von Menschen verantwortlich zeigen. Er bildet eine Plattform für Begegnung und Kommunikation verschiedener Einwohnergruppen und unterschiedlicher Nutzungsabsichten. Von besonderer Bedeutung sind die daraus resultierenden Interaktionen für Kinder und Jugendliche, da sie dabei auch die Rahmenbedingungen für ihre zukünftigen Rollen und Positionen in der Gesellschaft treffen. Hier können Verhaltensmuster eingeübt und vielfältige Chancen für den Ausdruck von Lebensstilen gesucht werden.

DEINET, einer der wichtigsten gegenwärtigen Vertreter der sozialräumlichen Diskussion, nahm das ökologische Sozialisationsmodell von BRONFENBRENNER (1976) als Basis, um das Konzept der Aneignung für die sozialräumliche Kinder- und Jugendarbeit anwendbar zu machen (DEINET, 1990, S.12). Seine These bestand darin, dass die Faktoren sozialräumlicher Umwelt nicht nur Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, sondern diese selbst die Umwelt verändern und sich in diesen Handlungen sozial entwickeln.

Somit agieren Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu den Erwachsenen sehr viel stärker sozialräumlich, d.h. „... wesentliche Aspekte der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erschließen sich mehr oder weniger über sozialräumliche Prozesse.“ (BRUHNS/MACK, 2001, S.171)

Öffentliche Räume können diesen Sozialisationsprozess der Heranwachsenden fördern, sie können deren Entwicklungschancen jedoch auch einschränken. Kinder und Jugendliche üben in diesem Zusammenhang ihre gesellschaftliche Rolle ein, müssen sich im Konflikt behaupten, sich widersetzen, Regeln durchbrechen, aber auch die dem Raum innewohnenden Möglichkeiten kennen lernen. Es entstehen kindliche Gemeinschaften, die ihren Fortbestand dem aktiven Bemühen der zugehörigen Kinder verdanken (NISSEN, 1993, S.138).

Der öffentliche Raum beinhaltet für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Kindern, aber auch mit fremden Erwachsenen. Dies bedeutet das Erlernen von Konfliktfähigkeit, Interessensausgleichen, von Frustrationstoleranz, das Behaupten eigener Standpunkte und eigener Bedürfnisse. Ein Ausweichen aus konflikträchtigen Situationen ist nur bedingt möglich, weil somit das Kind vom Verlust der Gruppenzugehörigkeit bedroht wird (BARTH, 2004, S.2). Öffentliche Räume werden daher als elementare Orte des Lernens bezeichnet, die sich für den Erwerb sozialer Kompetenzen verantwortlich zeigen (HURRELMANN, 1999, S.6). Für die Jüngeren sind sie vor allem ein Ort, der ihnen die Möglichkeiten gibt, sich aus der Familie heraus zu bewegen, zunächst an der Hand der Eltern, später auf eigene Faust. Der Aktionsradius wird im Idealfall schrittweise erweitert.

Öffentliche Räume sind somit Orte des Selbstständigwerdens und des Loslösen von den Eltern. „Das kindliche „Ich“ wächst in Situationen der Angst und des Mutes, der Gefahr und der Bewährung.“ (BARTH, 2004, S.1)

Für Jugendliche ist der städtische Freiraum kultureller und sozialer Experimentierraum. Eine typische Form der Aneignung ist dabei die Umnutzung von Räumen (Zweckentfremdung). Mit Phantasie und Kreativität nehmen sie räumliche Gegebenheiten auf und nutzen sie für ihre eigene Zweckbestimmung um. Erste Antworten auf die Frage, wer bin ich, wie sehen mich andere, wer möchte ich sein, können in einem solchen öffentlichen Raum ausexperimentiert werden (BRUHNS/MACK, 2001, S.171).

In zunehmendem Maße erscheint die Raumaneignung für Kinder und Jugendliche, die sich aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie als allmähliche, in konzentrischen Kreisen verlaufende Ausdehnung des Lebensraumes beschreiben lässt, jedoch immer schwieriger zu werden (BMFSFJ, 2002a, S.122). Zunehmende Medieneinflüsse, Konsumzwänge, die Technisierung und die derzeitige Wohn- und Verkehrssituation führen zu einer Begrenzung des Erlebens der eigenen Körperlichkeit und der Sinne und hindern Kinder daran, sich die Welt selbstständig mit den ihnen eigenen Mitteln anzueignen.

### 3.2.3.2 Spielraum

#### 3.2.3.2.1 Spielen und seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung

In der Aneignung der räumlichen Umwelt kommt dem kindlichen Spiel eine wichtige Rolle zu. Kinder begreifen die Welt durch die spielerische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und üben sich darin, ihre Erfahrungen auszuwerten und zu nutzen. Das Kind lernt, indem es mit allen Sinnen seine Umwelt erschließt, sie berührt, anfasst und spielend bearbeitet (WAGNER, 1995, S.15). Im Spiel werden Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und verfeinert, die für das Leben eines Menschen unverzichtbar sind.

Fast alles kann zum Spiel gemacht werden und fast überall kann Spiel stattfinden. Es ist eine aktive und freiwillige Handlung und der Sinn und Zweck des Spielens liegt in sich selbst. Im Spiel können neue Verhaltensweisen ausprobiert und ungewohnte Tätigkeiten geübt werden. Spielend erweitert das Kind seine Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es werden neue Lösungen für Probleme des Alltags gefunden und kreative Kräfte freigesetzt (vgl. SCHEUERL, 1997). Spielen als lustvolles Experimentiervorgehen ist somit die Grundform kindlichen Lernens. Es schafft eine „als ob“ Realität, die jedoch auch einen Bezug zur Wirklichkeit hat.

Dem kindlichen Spiel liegt das Bedürfnis zugrunde, so tätig zu sein wie ein Erwachsener und Handlungen zu vollziehen, die es bei erwachsenen Personen gesehen oder von denen man ihm erzählt hat. Diese Haltung entsteht aus dem Bedürfnis des Kindes, nicht nur mit den ihm zugänglichen Dingen umzugehen, sondern in den komplexeren Bereich der Gegenstände einzudringen, mit dem sich die Erwachsenen beschäftigen (LEONTJEV, 1973, S.381). „Indem das Kind mehr oder weniger genau die Handlungen der Erwachsenen reproduziert, nähert es sich nicht nur dem Ideal des Erwachsenenbildes an, sondern es erfährt zugleich auch etwas über die Eigenschaften der Gegenstände, mit denen die Erwachsenen umgehen.“ (KEILER, 1983, S.96)

Ein Erklärungsansatz der Spielforschung besagt, dass das Spiel aus der Betätigung und Befriedigung angeborener Lebenstribe erwächst (FUHRER/QUAISER-POHL, 1999, S.98). Kinder folgen im Spiel „... einem ihrem Körper innewohnenden, permanenten Verlangen. Kann dieses nicht befriedigt werden, entsteht ein Mangel. Aus diesem Mangel resultiert ein Bedürfnis nach dessen Befriedigung, dem Möglichkeiten in Aussicht gestellt werden müssen, um eine gesunde physische und psychische Entwicklung von Kindern zu gewährleisten.“ (Warwitz/Rudolf, 2004, S.17) Demzufolge wird das Spiel als eine spezifische Aneignungstätigkeit gesehen, in welcher der Widerspruch zwischen den realen Möglichkeiten des Kindes und den gesellschaftlichen Erfordernissen überwunden werden muss.

Die Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens ist in der Entwicklung des Kindes zu erkennen. Das Spielverhalten eines Kleinkindes geschieht unter Beteiligung eines Erwachsenen oder auf dessen Initiative hin, während ein Kind im Vorschulalter seine eigenen Spielmethoden entwickelt und sich so die Wirklichkeit aneignet. Im Kinderspiel erwirbt das Kind soziale Kompetenzen, indem es sich die Regeln und Normen in den menschlichen Interaktionen aneignet und damit lernt, die gegenseitigen Beziehungen unter den Menschen aufzubauen. Im gegenständlichen Spiel sieht das Kind nicht nur die Beziehung zu diesem Objekt, sondern auch Beziehungen von Menschen zueinander (LEONTJEV, 1973, S.391). Umweltreize stellen dabei hochbedeutsame Impulsgeber für das Spielen dar. Das Kind findet zwar in jeglicher Umgebung Anlässe und Gegebenheiten zum

Spielen, jedoch bestimmt der Anregungscharakter der Umwelt Vielfalt und Anspruchsniveau des Spiels.

Kinder spielen ohne Leistungsbewusstsein. Ihr Spiel ist von Zeitlosigkeit charakterisiert. Sie brechen eine Tätigkeit ab, wenn sie die Lust verlässt. Diese kindliche Haltung widerspricht der Leistungsgesellschaft, ist aber als Element erfüllter Kindheit unverzichtbar (BINGER, 1993, S.8). Deshalb sollten Kinderspielräume möglichst ohne Zeit- und Raumbegrenzungen angelegt sein. Kinder können eigenständig entscheiden, wann sie sich an einem Ort aufhalten und was sie dort tun wollen. Diese „Zeit/Nutzen-Dimension“ (vgl. DIETRICH, 1994) unterscheidet die Kindheit vom Erwachsensein. Damit ist das Spiel die Brücke in die Erwachsenenwelt. Im Spiel spiegelt sich, was und wie Kinder die Welt der Erwachsenen begreifen und wie sie die Eindrücke verarbeiten.

#### 3.2.3.2.2 Räumliche Inanspruchnahme des Spielens

Die kindliche und jugendliche Entwicklung wird wesentlich durch den Spielraum bestimmt, der für den sozialen Austausch, die individuelle gemeinsame Erfahrung und Aneignung der Umwelt, die kreative Entfaltung und Gestaltung zur Verfügung steht.

Entscheidend und Einfluss nehmend auf das Spielverhalten und seine räumliche Inanspruchnahme ist die individuelle Umgebung des Kindes (ROLLETT, 1991, S.24). Damit Spiel die Funktion des „Lebensstrainings“ haben kann, muss der Lebensraum so gestaltet sein, dass Spiel als fortwährendes Geschehen möglich wird. Der unmittelbare Raum vor dem Haus, Wege und Straßen leiten in die nähere Umgebung mit öffentlichen Einrichtungen und Plätzen bis hin zu weiter entfernten Stadtteilen. Diese Stufung vom Privaten ins Öffentliche, von der Intimität des öffentlichen Raumes über die Kontakte zur näheren Umgebung in das städtische Leben, nehmen Einfluss auf die erlebnis- und Lernbereiche des Kindes.

Bereits in den 30er Jahren leistete die Kinderpsychologin MUCHOW Pionierarbeit, indem sie sich mit der empirischen Erfassung der kindlichen Lebensräume beschäftigte (vgl. MUCHOW/MUCHOW, 1935). Sie befasste sich u.a. mit der Fragestellung, wie Kinder die von Erwachsenen festgelegten funktionalen Räume durch ihr Verhalten als Spielorte definieren und umdefinieren. Ihre Untersuchungen bezogen die Größe der „Spiel-“ und „Streifräume“ von Kindern mit ein. Unter „Spielraum“ verstand sie die Orte und Straßen, die die Kinder nach eigenen Angaben gut kannten. Der „Streifraum“ umfasste hingegen Orte und Straßen, wo die Kinder schon einmal waren, die sie aber nicht genau kannten.

Vergleichbar zur Untersuchung MUCHOWS existiert eine Reihe von Konzepten, die sich mit der näheren Beschreibung der räumlichen Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen befassen und auf die Ergebnisse der 30er Jahre aufbauen.

Der Begriff des „home range“ (vgl. ANDERSON/TINDALL, 1972) als dem räumlichen Bereich, den Kinder alleine oder mit Gleichaltrigen durchqueren oder besetzen, nimmt dabei eine zentrale Stellung ein. Von verschiedenen Autoren wurde dieses Konstrukt weiterentwickelt und in unterschiedlicher Weise gegen andere Konzepte abgegrenzt. Bei HART (1979), nach dessen Untersuchungen der Aktionsraum von Kindern eine Funktion des elterlichen Erziehungsverhaltens ist, findet sich die Unterscheidung zwischen „free range“ (der durch Kinder selbstständig nutzbare Raum), „range with permission“ (der mit Erlaubnis der Eltern durch Kinder nutzbare Raum) und „range with other children“ oder „range with related adults“ (Räume, die entweder mit Gleichaltri-

gen oder mit Eltern oder Verwandten aufgesucht werden dürfen) (HART, 1972, S.195-232). Allen Konzepten gemeinsam ist jedoch, dass sie die Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen als sozial-räumliches „Kontinuum“ ansehen und dessen entwicklungspsychologische und pädagogische Bedeutung betonen (FURER/QUAISER-POHL, 1999, S.98).

Kinder sind ganzheitlich orientiert und naturgemäß auf Erfahrungen und nicht auf einzelne Leistungen hin ausgerichtet. Sie sollten zumindest an einem Teil des Tages selbst bestimmend ihre Umgebung erobern und eigene Erfahrungen machen (vgl. Zeiher, 1998; Hurrelmann, 1999). Kinder benötigen Spielräume, die zugleich Erfahrungs- und Lernraum sind. Dabei geht es um Räume, die Überraschungen bereithalten, wo Unvorhergesehenes verarbeitet werden kann und wo die Heranwachsenden ihre eigenen Grenzen erproben können. In fast jeder Umgebung finden sich Anlässe und Gegebenheiten zum Spielen, jedoch bestimmt der Anregungscharakter der räumlichen Umwelt Vielfalt und Anspruch des Spiels (Warwitz/Rudolf, 2004, S.17).

Kinder und Jugendliche verfügen gegenüber den Erwachsenen über eine relativ hohe Anpassungsfähigkeit an veränderte Raumstrukturen (HURRELMANN, 1999, S.9). Dennoch sind sie auf Räume angewiesen, die ihnen Möglichkeiten der Identifikation, Teilhabe und Verantwortlichkeit bieten. Die Ansprüche, die an den heutigen städtischen Raum gestellt werden, haben jedoch nur wenig mit den Raumbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen zu tun. Der Anspruch einer kinder- und jugendgerechten Raumplanung zielt auf eine vielfältige Nutzbarkeit der gesamten städtischen Umwelt. Der „Spielraum Stadt“ (GEBHARD, 1989, S.7 ff.) oder auch „Die beispielbare Stadt“ (BOCHNIG/SELLE, 1993, S.23 ff.) rücken ins Zentrum der Betrachtungen. Dabei geht es um die Schaffung oder Rückgewinnung von Spielraum und die Vernetzung von Freiräumen innerhalb der Stadt.

Die aktuelle Spielraumplanung erhebt den Anspruch, auf die Stadtentwicklung als Ganzes Einfluss zu nehmen. Dabei muss die Stadt in ihren Teilen so strukturiert sein, dass die Spielräume der Kinder und Jugendlichen optimal entwickelt und erschlossen werden können. Seit einigen Jahren rücken deshalb Kinder und Jugendliche und ihr räumlicher Anspruch an erfahrbaren und beispielbaren Flächen vermehrt in den Blickpunkt planerischen Interesses.

#### 3.2.3.2.3 Formelle funktionsdifferenzierte Spielräume

Kinder von heute sind genauso spielfähig, spielfreudig und phantasiebegabt wie in vergangenen Zeiten, nur haben sich ihre Spielräume verändert bzw. sind rar geworden. Volle Kinderzimmer, Fernsehen und Computerspiele, Spielplätze mit vorgefertigten Spielgeräten ersetzen kein Brachland oder Niemandsland, wo Kinder auf Entdeckungsreise gehen können. Der Lebensraum und Spielraum der Heranwachsenden ist unter dem Verkehrs- und Bebauungsdruck innerhalb der Stadt kleiner geworden und so sind Plätze und Nischen, wo sich Kinder und Jugendliche ungestört aufhalten und bewegen können, selten.

In der funktionsdifferenzierten Gesellschaft von heute benötigen Kinder und Jugendliche eigene, spezielle Räume, die für sie als Nutzergruppe eingerichtet und ausgerichtet sind. Die Funktion der formellen Spielorte ergibt sich zunächst aus der Funktion des Spielens für Kinder und Jugendliche überhaupt. Der grundlegenden Bedeutung des Spielens zur Entwicklung motorischer Fähigkeiten, Bewältigung von Aggressionen, Einübung sozialer Rollen und zur Schaffung einer eigenen Identität der Kinder soll mit Hilfe der Kinderspielplätze Rechnung getragen werden. Kinderspielplätze, Jugendspielplätze, Kindergärten, Schulen und Sportvereine sind für

Kinder und Jugendliche spezialisierte Räume, denn sie gehören zur pädagogischen Infrastruktur der Gesellschaft (HÜTTENMOSER/DEGEN-ZIMMERMANN, 1995). Diese Räume sind reguliert, kontrolliert sowie auf bildungspolitische Ziele hin orientiert und relativieren daher die Bedeutung sonstiger öffentlicher Raumnutzungen.

Derzeit haftet zahlreichen Spielplätzen eine negative Ausstrahlung an. Zum einen wird ihre oftmals isolierte Lage kritisiert. Zum anderen ist ein Defizit in der Ausstattung der vorhandenen Spielflächen zu beklagen. Ein Sandkasten, eine Schaukel und ein Kletterspielgerät bilden oftmals das einzige Angebot an spielerischem Freiraum. Völlig unzureichend, wenn die Spielhorizonte und Bedürfnisse der Kinder- und Jugendlichen sowohl aus pädagogischer als auch medizinischer Sicht betrachtet werden.

Zudem ist ein Flächendefizit an beispielbaren Freiräumen festzustellen (vgl. BOCHNIG/SELLE, 1993; SELLE, 2000; WÜSTENROTSTIFTUNG, 2003). Dass dieses Defizit negative Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen hat, beschreiben Studien zur Dichte auf benannten Flächen. Die Untersuchungen zeigen, dass Kinder durch eine höhere Dichte tendenziell negativ beeinflusst werden. Mit zunehmender Dichte steigt das aggressive Verhalten der Kinder und Jugendlichen (MIELCK, 1985, S.53). Es darf allerdings nicht übersehen werden, dass Spielplätze in zahlreichen Wohngebieten die einzigen Orte sind, an denen sich Kinder und Jugendliche frei und ungefährdet aufhalten können. Bei einer kindgerechten Gestaltung können sie ihren spezifischen Beitrag zur Spiel- und Bewegungsumwelt leisten.

Gleichwohl sind die Instrumente zur Spielplatzplanung unverzichtbar. Vor allem die Möglichkeiten zur Flächensicherung und die Absicherung des Rechts auf Spiel an diesen Orten bilden den Kern eines Spielraumnetzes. Durch ihre Verankerung in den Bebauungsnormen (vgl. ARGEBAU) sind sie ein rechtlicher Schutzraum für Kinder und Jugendliche. Dies ist insbesondere in Ballungsräumen mit hoher Bebauungsdichte im Wettstreit um Grundstücke ein Vorteil. Diese Flächen stehen den Kindern und Jugendlichen bei entsprechender Ausweisung in den Bebauungsplänen als Rechtsgut zu, sie können hier weder durch kinderfeindliche Nachbarn noch durch Zugriffe anderer Nutzungen ohne weiteres vertrieben werden.

Es geht nicht nur um Qualität, sondern auch um Quantität der beispielbaren Flächen. Erste Lösungsansätze, wie „Zwischennutzung“ und „Mehrfachnutzung“ von Freiflächen, greifen diese Problematik auf und versuchen, dem Defizit gegenzusteuern.

#### 3.2.3.2.4 Informelle funktionsdiffuse Spielräume

Spielorte entstehen überall dort, wo sich Kinder und Jugendliche aufhalten und sich bewegen. Sie beziehen die Umwelt in ihr Spiel ein, indem sie die Dinge unabhängig von ihrer ursprünglichen Zweckbestimmung uminterpretieren und sich Fremdes zu eigen machen.

Informelle Räume sind Flächen oder Punkte, die durch ihre Art und Beschaffenheit vielfältige, vorher nicht festgelegte Nutzungsformen zulassen (WELSCH-FAHRENHOLZ, 2001). Je nach Entwicklungsstand und aktuellem Bedürfnis können Kinder diese Flächen in ihrem Spiel für sich deuten, verändern und kreativ gestalten. Dazu gehören Wiesen, Parks, Uferzonen oder Brachflächen, deren Nutzung unbegrenzt ist. Aber auch Räume, die in ihrer Nutzbarkeit zeitlich begrenzt sind, wie Schulhöfe, Parkplätze oder Bushaltestellen, können durch das Spiel ihrer ursprünglichen Nutzung enthoben und ebenfalls als informeller Spielraum betrachtet werden.



Die "bespielbare Stadt" (BOCHNIG/SELLE, 1993, S.23 ff.), die gleichzeitig den Lern- und Erlebnisraum der Kinder und Jugendlichen darstellt, ist die Gesamtheit der informellen, angeeigneten, alterungsfähigen und gewidmeten Spielorte (BOCHNIG, 1997, S.32). Einerseits wird mit Hilfe dieser informellen Räume das Spielen nicht auf Kinder und Jugendliche eingeschränkt, andererseits wird die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an der Erwachsenenwelt möglich gemacht.

Diese „funktionsdiffusen Räume“ (HASSENPFUG, 1999, S.78) haben den Anspruch, nicht nur einer Nutzung zugeordnet zu sein. Sie sind Straße, Parkplatz, Fußgängerbereich oder Spielplatz in einem. Ein funktionsdiffuser Raum weist keine funktionale Gliederung auf, denn die Funktionen greifen ineinander und lösen sich ineinander auf. Kinder benötigen noch keine funktionalen, effizienten und „verinselten“ Räume. Ihre Welt ist eine „integrierte Welt“ (HÜTTENMOSER/DEGEN-ZIMMERMANN, 1995, S.53), die auf Spiel, Phantasie, Kreativität, Spontaneität orientiert ist.

### **3.2.3.3 Alters- und geschlechtsspezifische Aneignung**

#### **3.2.3.3.1 Soziales Verhalten von Mädchen und Jungen**

Aktuelle Untersuchungen zur Raumanneignung und zum Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen (vgl. FUHRER/QUAISER-POHL, 1999; BURDEWICK, 1998; FLADE/KUSTOR, 1996) kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass für die Aneignung von Freiräumen das unterschiedliche Verhalten von Jungen und Mädchen in Bezug auf soziale Verhaltensweisen und Nutzungsintensität des Aktionsraumes kennzeichnend ist. Mädchen und Jungen eignen sich öffentliche Räume auf unterschiedliche Art und Weise an.

Diese Differenzen, bezogen auf die Geschlechtsunterschiede, sind kein Persönlichkeitsmerkmal einer einzelnen Person, sondern ein Merkmal des Sozialverhaltens innerhalb einer Gruppe (FLADE/KUSTOR, 1996, S.14). Als „Einzelwesen“ sind sich männliche und weibliche Personen bemerkenswert ähnlich. Das Persönlichkeitsprofil eines Individuums wird jedoch im Verlauf seines Lebens durch die Mitgliedschaft in Gruppen mehr oder weniger stark beeinflusst.

Von einer Gruppe gehen bestimmte Wirkungen aus, auf die der Mensch, sei er nun Mitglied der Gruppe oder nicht, reagiert. Forschungsstudien über Geschlechtsunterschiede (vgl. MACCOBY/JACKLIN, 1974) gelangten zum Ergebnis, dass sich die unterschiedlichen Verhaltensmuster bei Mädchen und Jungen vor allem in den gleichgeschlechtlichen „peer groups“ herausbilden und verfestigen. Als „peer groups“ bezeichnet man Alterskohorten, die bezüglich des Alters gleichrangig einzuordnen sind (GEPHART, 1997, S.43). Das bedeutet, die Verhaltensmuster existieren nicht, wenn eine Person allein ist, sondern erst, wenn eine Person mit anderen Personen in Kontakt tritt und sie interagieren, d.h. wenn das „Einzelwesen“ zum „Sozialwesen“ wird (EBD.). Besondere Relevanz hat der Gruppeneinfluss unter Gleichaltrigen im Kindes- und Jugendalter.

Werden die sozialen Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen bezogen auf ihre räumliche Aneignung betrachtet, so zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen von FLADE/KUSTOR (1996), dass Mädchen sehr stark durch das Geschlecht des anderen Kindes beeinflusst werden. Wenn ein Mädchen mit einem anderen Mädchen zusammenspielt, verhält es sich nur selten passiv. Mädchen spielen lieber in kleineren Gruppen als Jungen.

gen. Ihre Spiele sind untereinander häufig sozial und weniger auf Wettstreit und Konkurrenz ausgerichtet (FLADE/KUSTOR, 1996, S.21). Ist jedoch das andere Kind ein Junge, hält das Mädchen sich häufiger abseits und überlässt dem Jungen die Initiative. Diese Passivität ist charakteristisch für Mädchen in Situationen mit Jungen. Sie ist kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern tritt nur in bestimmten sozialen Situationen auf (EBD.).

In männlichen Gruppen spielt Dominanz eine wichtige Rolle. Jungen unterbrechen andere, sie geben Kommandos, drohen, weigern sich und demonstrieren körperliche Stärke. Charakteristisch für Jungen ist das „rough- and tumble play“ (MACCOBY/JACKLIN, 1996, S.16 ff.), d.h. das körperliche Auseinandersetzen, Anrem-peln und Raufen sowie eine Wettbewerbs- und Dominanzorientierung. Männliche Kinder und Jugendliche setzen ihre körperlichen Kräfte stärker ein, ihr Spielverhalten ist „rauher“ und raumgreifender.

Jungen spielen in größeren Gruppen, was automatisch mehr Platz erfordert (FLADE, 1993, S.26). Sie erkämpfen sich, anders als die Mädchen, eine hohe Position durch Einsatz körperlicher Kraft und durch direkte Forderung. Zu dieser Demonstration des männlichen Geschlechts von Macht und Dominanz gehört auch die Verfügungsgewalt über räumliche Bereiche. Jungen sind demnach mit ihren Bedürfnissen meist stärker präsent und „öffentlicher“ als Mädchen (FLADE/KUSTOR-HÜTTL, 1993, S.183). Nicht zuletzt deshalb werden ihre Wünsche bei der Planung beispielsweise von Spielplätzen in größerem Maße berücksichtigt als die der Mädchen.

#### 3.2.3.3.2 Räumliches Verhalten von Mädchen und Jungen

Soziale und räumliche Phänomene der einzelnen Geschlechtergruppen in Bezug auf Raumaneignung sind eng miteinander verbunden. Während das soziale Verhalten von Kindern und Jugendlichen vergleichsweise gut beobachtet werden kann, erfordert die Erfassung des räumlichen Verhaltens bzw. des Bewegungsraumes, dass sich der Beobachtende entweder mitbewegt oder dass die Kinder und Jugendlichen über ihren Bewegungsraum befragt werden.

In Bezug auf den Aktionsraum lassen sich deutliche Unterschiede im Sozialisationsmuster und in den Raumaneignungsformen zwischen Mädchen und Jungen erkennen. Festgehalten werden kann, dass Jungen und Mädchen bis zum Alter von zehn bis elf Jahren in Bezug auf Reglementierung bei der selbstständigen Aneignung von Freiräumen noch relativ gleich behandelt werden. Das heißt, den Jüngeren, gleich ob Junge oder Mädchen, wird nicht erlaubt, ohne Begleitung nach draußen zu gehen, mit der Begründung, dass Kinder in diesem Alter noch nicht als kompetent angesehen werden, um mit der „feindlichen Umwelt“, vor allem mit dem Autoverkehr fertig zu werden (Valentine, 1992, S.22-29).

Mit ca. elf Jahren setzt eine unterschiedliche Behandlung ein. Die elterlichen Restriktionen in Bezug auf den Aktionsraum von Jungen werden gelockert und die Restriktionen bei Mädchen auf Grund der Gefahr vor sexuellen Übergriffen intensiviert. Mädchen sind damit seltener in Parks oder im Wald anzutreffen, weil sie sich dort bedroht fühlen (Flade/Kustor, 1996, S.14).

Die Einschränkungen, die Jungen auferlegt werden, sind weniger strikt. Damit ist die männliche Raumerfahrung stärker auf die Präsenz in der Öffentlichkeit bezogen, während die weibliche sich in größerem Maße an den Erfordernissen des Wohn- und Familienbereichs orientiert. Öffentliche Freiflächen werden demzufolge

häufiger von Jungen genutzt als von Mädchen. Dies gilt für jede Region, jede Altersstufe und jede Schicht. Aktuelle Untersuchungsergebnisse belegen diese Hypothese (vgl. Nissen, 1998).

Eine Vielzahl von Untersuchungen (vgl. FUHRER/QUAISER-POHL, 1999; FLADE/KUSTOR, 1996; MUCHOW/MUCHOW, 1935) bestätigen, dass Mädchen einen weniger großen räumlichen Aktionsradius haben als Jungen und dass sich der Unterschied mit zunehmendem Alter vergrößert. Zudem verdeutlichen Untersuchungen, dass die Aktionsräume von Jungen stärker vernetzt sind als die der Mädchen.

Bereits die Ergebnisse der Untersuchung „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von MUCHOW aus den 30er Jahren zeigten, dass der Lebensraum von Jungen etwa doppelt so groß ist wie der der Mädchen. Der Spielraum war bei Mädchen und Jungen gleich groß. Umso unterschiedlicher waren die Streifräume, d.h. diejenigen Bereiche der Wohnumgebung, die gelegentlich aufgesucht werden und die weniger vertraut sind (vgl. MUCHOW/MUCHOW, 1935). Gerade dieser Streifraum hat aber mit der Eroberung unbekannten Geländes zu tun. Es kommt dabei auf die Initiative und die Bereitschaft an, sich mit neuen Anforderungen und Aufgaben auseinander zu setzen. Hier sind die Jungen den Mädchen weit überlegen.

Deutlich wird dies an der Verkehrsmittelnutzung und dem damit einhergehenden Aktionsradius. Mädchen bewegen sich am häufigsten zu Fuß fort oder nutzen die öffentlichen Verkehrsmittel. Für gleichaltrige Jungen ist das Fahrrad mit Abstand das wichtigste Verkehrsmittel (FLADE/KUSTOR, 1995, S.32). Die eigenständige Fortbewegung mit dem Fahrrad sichert Jungen einen größeren Aktionsradius gegenüber den Mädchen.

Aus den Ergebnissen der einzelnen Untersuchungen wird deutlich, dass sich die Aneignung von Freiräumen von Mädchen und Jungen im Alter von zehn bis dreizehn Jahren unterscheidet. Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Bewegungsräume und auch ihre Wünsche und Vorstellungen zur Raumaneignung weichen teilweise voneinander ab. Deshalb ist es bei der städtischen Raumplanung unabdingbar, auf die differenzierte Aneignung von Räumen einzugehen, um den Nutzungsansprüchen der Mädchen und Jungen gerecht zu werden.

### **3.2.3.4 Freiraummangel und seine Auswirkung auf die Raumaneignung**

#### **3.2.3.4.1 Räumliche Verdrängung der Kinder und Jugendlichen und ihre Auswirkung**

Wahrnehmungs-, Gleichgewichts- und Bewegungsdefizite bei Kindern haben in den letzten Jahren in großem Ausmaß zugenommen. Die Ursachen sind vielfältig. Neben ungesunden Ernährungsweisen und unzureichender Gesundheitsvorsorge wirkt sich insbesondere der Mangel an Bewegung negativ auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Da die Entwicklung der Motorik und Wahrnehmung eines Heranwachsenden eng mit seiner sozialen und kognitiven Entfaltung verknüpft ist, werden für immer mehr Kinder und Jugendliche neben gesundheitlichen Schäden auch schwerwiegende Defizite in ihrer Beziehungsfähigkeit sowie beim schulischen Lernen prognostiziert (GUGERLI-DOLDER/HÜTTENMOSER, 2003, S.35 ff.).

Junge Menschen sind normalerweise äußerst motiviert sich zu bewegen und nutzen jede Gelegenheit dazu aus. Studien zeigen jedoch, dass bedenklich viele Kinder heute nicht mehr in der Lage sind, sich ausgewogen zu bewegen und nicht mehr die Fähigkeit besitzen, differenziert wahrzunehmen (HÜTTENMOSER/DEGEN-

ZIMMERMANN, 1995, S.112 f.). Diese Mängel können bereits im frühen Kindesalter eintreten. Vorkehrungen und Maßnahmen im Hinblick auf bewegungsmotivierende Raumangebote, die dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche ihrem Bedürfnis nach Bewegung nachgehen können, sind daher unerlässlich.

War die Straße in den 50er und 60er Jahren ein allgemein genutzter und geschätzter Spielplatz für Kinder, auf dem die Kinder und Jugendlichen das Leben der Erwachsenen wahrnehmen konnten, so sind diese öffentlichen Spielräume in der heutigen Zeit kaum mehr verfügbar. Straßen und Plätze sind heute Räume der motorisierten Erwachsenen, welche rigoros und wie selbstverständlich von ihnen besetzt werden (ZINNECKER, 1979, S.727-746). Öffentliche Plätze und Straßenränder werden zu Autoabstellflächen, Wohnstraßen nicht selten zu Schleichwegen für den Durchgangsverkehr und somit Gefahrenzonen für Kinder und Jugendliche. Die Erhöhung des Unfallrisikos und der Verlust der Straße als Spiel- und Treffmöglichkeit außerhalb der Wohnung sind die Folgen dieser Entwicklung. Das Auto verdrängte die Kinder aus dem Straßenraum und verdammt sie auf freundlich möblierte, aber zumeist langweilige Spielplätze. Damit hat der Straßenraum seine Sozialisationsfunktion für die nachwachsende Generation verloren. Das Ergebnis ist der Zerfall einer eigenständigen Spielkultur.

Der Verdrängung der Kinder aus den Lebensbereichen der Erwachsenen folgte die Schaffung neuer Typen gesellschaftlich „organisierter Spielräume“ für Kinder. Allerdings wurde nie erreicht, dass den durch die Verbauung zerstörten Spielflächen auf Straßen und öffentlichen Plätzen eine entsprechend gleiche Menge neuer Spielflächen auf Spielplätzen gegenübergestellt werden konnte (DIETRICH/MOEGLING, 2001, S.44 ff.).

Erschwert wird die Raumanweisung durch eindeutig festgelegte Funktionszuweisungen der Räume innerhalb der Stadt. Jeder Raumzone wird eine eindeutige Funktion zugewiesen, so dass die sozialökologischen Denkweisen im Alltag der Stadtplanung kaum berücksichtigt werden. Damit haben Lebensräume „Warencharakter“ angenommen (DIETRICH/MOEGLING, 2001, S.44). So ist beispielsweise der Verkehrswert einer innerstädtischen Baulücke so hoch, dass über den Nutzungswert einer Spielfläche häufig nicht mehr nachgedacht wird. Denn in diesem Denken scheinen Spielräume für Kinder und Jugendliche zu kostenintensiv. Kinder und Jugendliche haben keine Chance, diese Räume zu besetzen. Es sei denn, sie schaffen sich mit Macht ihren Spielraum, überschreiten die Grenzen des Geregelterten sowie Erlaubten und werden auffällig. Die Folge ist eine Regulierung und die Erhöhung der sozialen Kontrolle über Kinder und Jugendliche. Wenn Kindern und Jugendlichen jedoch Räume zur Aneignung, Inbesitznahme und Gestaltbarkeit fehlen, werden wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einem selbstständigen und gesunden Erwachsenen verhindert. Ein Mangel an öffentlichem Raum als Bühne für das soziale Leben produziert Isolation, soziale Inkompetenz und mangelnde Konflikt- und Dialogfähigkeit (GUGERLI-DOLDER/HÜTTENMOSER, 2003, S.35 ff.).

#### 3.2.3.4.2 Erreichbarkeit von Räumen

Das Mobilitätsverhalten der Kinder und Jugendlichen wird durch die räumlichen Gegebenheiten des städtischen Raums bestimmt. Für eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung von Kindern ist es maßgebend, welche nutzbaren Freiräume in unmittelbarer Nähe vom Wohnort liegen (HÜTTENMOSER, 1994, S.177). Dabei spielt die selbstständige Erreichbarkeit eines Ortes, um einen entsprechenden Raum erleben und sich aneignen zu können, eine entscheidende Rolle.

Während der letzten Jahrzehnte wurde innerhalb der Städte großzügig geplant und gebaut, ohne darüber nachzudenken, wie die Kinder zu diesen für sie eingerichteten Plätzen gelangen können. Es wurde davon ausgegangen, dass jüngere Kinder an die Hand der Mutter gehören. Maßgebend für eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung ist jedoch, was vor der Haustür liegt und vom Kind selbstständig erreicht werden kann.

Das größte Hindernis für die selbstständige Erreichbarkeit jeder Art von Freiraum bildet der motorisierte Straßenverkehr. Liegt vor der Haustüre eine stark oder rasch befahrene Straße und ist der Ort des beispielbaren Freiraumes ungünstig gewählt, fehlt die Möglichkeit, jederzeit vom Spielraum in die Wohnung zurückzukehren.

Nicht nur das Ausmaß des motorisierten Straßenverkehrs entscheidet darüber, ob Kinder Haus und Garten unbegleitet verlassen, sondern vor allem die gefahrene Geschwindigkeit der Fahrzeuge (vgl. HÜTTENMOSER/FLADE, 1994). Geringer, aber mit hoher Geschwindigkeit frequentierender Verkehr verhindert das Spiel der Kinder über die Straße hinweg genauso, wie ein verhältnismäßig großes Verkehrsaufkommen. Wenn Eltern auf der Straße vor dem Haus nur einzelne rasch fahrende Motorfahrzeuge beobachten, verbieten sie den Aufenthalt der Kinder auf der Straße und in Straßennähe (EBD.).

Kennzeichnend für diese Negativentwicklung ist, dass sich der Kinder-Alltag innerhalb der Stadt seltener in der direkten Umgebung der Wohnung abspielt. Stattdessen begeben sich die Kinder zu bestimmten Zeiten an bestimmte Orte auf "Inseln" (ZEIHER/ZEIHER, 1998, S.17 ff.). Je nach Ablauf des Alltags haben die Kinder mehr oder weniger Möglichkeiten der eigenen Gestaltung. Mit zunehmendem Alter können sie sich die Reise zu den "Inseln" selber organisieren. Zahlreiche Kinder bleiben aber immer in der Nähe der Eltern und sind somit auf deren Mobilität angewiesen.

Für Eltern bedeutet dieser Umstand eine Begleitung ihrer Kinder zu den beispielbaren Räumen und für die Kinder eine eingeschränkte Selbstständigkeit zum Erreichen der gewünschten Orte. Das Fehlen selbstständig erreichbarer und nutzbarer Freiräume im Wohnumfeld macht Kindheit weitgehend zu einer „begleiteten Kindheit“ (Blinkert, 1996, S.179). Heranwachsende sind gezwungen, weitere Lebensjahre zu warten, bis sie sich allein die für sie vorgesehenen Räume erschließen können.

Die Konsequenzen sind sichtbar und nachweisbar. Kinder und Jugendliche zeigen deutliche Defizite im Sozialverhalten hinsichtlich ihrer Selbstständigkeit. Bereits mit dem Eintritt in den Kindergarten werden motorische und soziale Entwicklungsdefizite der Kinder sichtbar, die in Gegenden aufwachsen, in denen sie die Wohnung nicht unbegleitet verlassen können (DEGEN-ZIMMERMANN/HOLLENWEGER/HÜTTENMOSER, 1992, S.113). Diese Defizite werden beim Eintritt in die Schule eher verstärkt als abgebaut. Die selbstständige Erreichbarkeit von Räumen außerhalb des eigenen Hauses stellt für jüngere Kinder demzufolge ein zentrales Problem dar, dem bis heute zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Eine Erhebung in der Stadt Zürich zeigt, dass dort, wo die Umgebung es zulässt und wo der motorisierte Straßenverkehr die Kinder nicht gefährdet, die Kinder auch unbegleitet im Freien spielen dürfen (HÜTTENMOSER, 1994, S.178).

### **3.2.4 Raumananspruch**

#### **3.2.4.1 Räumliches Leitbild kinder- und jugendgerechter Freiräume**

##### **3.2.4.1.1 Räumliches Umfeld der Kinder**

Der öffentliche Raum besitzt für die positive Entwicklung der Kinder zwei Funktionen. Zum einen wird an diesen Orten gespielt und erkundet, zum anderen nutzen die Kinder diesen Raum, wie Erwachsene auch, als Durchgangsraum, um andere Zielorte zu erreichen. Dabei spielen sowohl Raumquantität als auch Raumqualität eine entscheidende Rolle.

Raumnutzungsansprüche Heranwachsender differenzieren sich umso mehr, je älter diese werden. Der Raum wächst mit den Kindern. Je nach Altersgruppe sind die Nutzungen des öffentlichen Raumes ganz unterschiedlich (MAY, 2003, S.9 ff.).

Im Kleinkindalter beziehen sich die noch sehr homogenen Interessen auf eine sinnlich anregende und zugleich auch herausfordernde aber ungefährliche Umgebung. Insbesondere kleine Kinder benötigen nutzbare Räume der Nähe mit kurzen, gefahrenfreien Wegen. Ihre quantitativen Raumanprüche sind gering, umso größer sind jedoch die qualitativen Raumanprüche. Kleine Kinder benötigen Räume der Zugehörigkeit und der Geborgenheit. Diese Räume sind eher introvertiert, nach innen gerichtet, in gewisser Weise konservativ. Sie verfügen über eine „stabile Ordnung“ (HASSENPFUG, 1999, S.87) und eine entsprechende Ausstattung mit „Dingen und Zeichen“ (EBD.). Der Raum kleiner Kinder ist der familiäre Raum. Er besitzt ein gleich bleibendes Äußeres und bringt somit Vertrautheit und Sicherheit zum Ausdruck. Repräsentiert wird ein solcher Raum vorrangig durch die Eltern oder aber durch Geschwister, Verwandte und Freunde.

Für Kinder im mittleren Alter (7.-14. Lebensjahr) ist die Straße ein wichtiger Sozialisationsort. Sie treten aus der Familie heraus und suchen Kontakt mit Gleichaltrigen sowie mit der Welt der Erwachsenen. Kinder sind dabei nicht auf die Gegebenheiten angewiesen, die sie vorfinden, sondern gestalten ihre Umgebung selber mit.

Ein kindergerechter Freiraum ist ein Raum „mittlerer Reichweite“, ein „körperzentrierter Raum“ (HASSENPFUG, 1999, S.88). Dieser Raum liegt in unmittelbarer Nähe zur Wohnung oder zum Haus der Eltern. Er ist ein lang-samer, toleranter und sicherer Raum, dessen Nutzungen den Reaktionsgeschwindigkeiten und spontanen Verhaltensweisen von Kindern zuträglich sind. Dieser Raum kann zunächst fußläufig, später mit Rollschuhen, Inline-Skates, Skateboards oder mit dem Fahrrad erschlossen werden. Alle diese Bewegungsarten sind erfahrungsintensiv, d.h. sie erfordern einen entsprechenden kleinteiligen, vielfältigen, wenig spezialisierten, fehlerfreundlichen Raum (FLADE/KUSTOR, 1996, S.16 ff.). Idealerweise sollte dieser Raum durch Menschen aller Altersgruppen belebt sein. Frequentierte, vielfältig nutzbare Räume entlasten die Eltern bei ihren Aufsichtspflichten und integrieren das Kindsein in das Bewusstsein der Erwachsenenwelt. Diese Frequenzierung ist eine nicht zu unterschätzende Sicherheitsgarantie im öffentlichen Raum.

Kinder leben in einer kleinen Welt. Man braucht sich als Erwachsener nur einmal auf die Augenhöhe eines Kindes zu begeben. Die Welt sieht in 1m Höhe oder darunter ganz anders aus, als aus der Perspektive eines Erwachsenen. Beim Spielen oder in der Wahrnehmung ihrer Umwelt haben Kinder somit ihre eigenen Per-

spektiven. Kinder entdecken dabei ihren Raum mit Phantasie. Das natürliche Bedürfnis nach Bewegung, Spiel und körperlicher Aktivität ist im Kindesalter besonders stark ausgeprägt. Sie sammeln rollend, laufend, wendend, krabbelnd, balancierend und hüpfend Erfahrungen in ihrer Umwelt. Kinder sind spontan, direkt und motorisch weniger kontrolliert. Viele Erwachsene und Verkehrsplaner interpretieren diese typisch kindlichen Lebensäußerungen als kindliche „Unberechenbarkeit“ oder „Unzurechnungsfähigkeit“ (FLADE/KUSTOR, 1996, S.34 ff.). Diese vermeintlichen „Verhaltensauffälligkeiten“ werden dann konsequent mit restriktiven Maßnahmen, wie der Verriegelung öffentlicher Räume oder Verboten, beantwortet.

Zwei klassische Strukturen haben sich herausgebildet, die sich als raumstrukturierte und zeitstrukturierte Kindheit differenzieren (ZEIHER/ZEIHER, 1998, S.68 ff.).

Raumstrukturiertheit bedeutet, dass Kinder ihren Alltag sehr stark um bestimmte öffentliche bzw. halböffentliche Orte (Spielplätze, Ecken, Einkaufszonen, Gemeinschaftshäuser etc.) in ihrem Nahraum organisieren. Über ihre regelmäßige Benutzung durch die gleichen Kinder werden diese zu einer Art informeller Institution. Umgekehrt sind sie jedoch nur für diejenigen „offen“, die häufiger dort anwesend sind. Raumstrukturell zeichnen sich diese Orte sowohl durch ihre konkreten sinnlichen Erlebnisqualitäten, wie ihre kommunikativen Dimensionen aus. Raumorientierte Kinder erschließen sich ihr Gebiet weitgehend selbstständig und finden mit eigenen Sinnen und Bestrebungen in „ihre“ Welt (MAY, 2003, S.9 ff.).

Das Resultat ist nicht nur eine positive motorische und körperliche, sondern auch eine positiv psychische, d.h. kognitive und soziale Entwicklung (HURRELMANN, 1999, S.6 ff.). Wird diese Entwicklung behindert, sind davon also nicht nur die motorischen Fähigkeiten betroffen, sondern auch die Entwicklung der Intelligenz, der Leistungsmotivation und das Sozialverhalten.

Zeitstrukturiertheit bedeutet, dass Kinder durch sorgende Personen zu bestimmten Terminen an spezifische funktionelle Orte (Turnhalle, Musikschule, Vereinsheim, Kirchengemeinde etc.) gebracht werden. „Verinselung“ (ZEIHER/ZEIHER, 1998, S.17 ff.) und „Pädagogisierung“ (DÖNITZ, 2003, S.9) werden damit zu zentralen Charakteristika einer solchen Kindheit. Kinder und Jugendliche, die in verinselten Lebenszusammenhängen heranwachsen, können sich nicht in gleicher Weise mit ihrem Lebensraum identifizieren, wie Kinder und Jugendliche, die in urbanen, einheitlichen Lebensräumen aufwachsen.

#### 3.2.4.1.2 Räumliches Umfeld der Jugendlichen

„Die Jugend braucht Räume“, so der Leitsatz für den sozialräumlichen Jugendtheorieansatz, der Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde (vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER, 1990). Die Jugend und ihre Raumbeziehungen sind ein wichtiger Bestandteil in der Organisation und Planung von Stadträumen, denn die räumlichen Ressourcen entscheiden maßgebend über die Entwicklungs- und Lebenschancen eines jungen Menschen. Die Räume werden dabei nicht als architektonische Hülse, sondern als sozial überformte Räume verstanden, die durch handelnde Personen, in enger Wechselwirkung mit bestimmten Orten, mit Inhalten gefüllt und definiert werden (BECKER/EIGENBRODT/MAY, 1984, S.114 ff.).

Jugendliche stehen auf der Schwelle zum Erwachsensein. Im Rahmen der Periodisierung der jugendlichen Lebensphase umfasst das Alter den Zeitraum vom elften bis siebzehnten Lebensjahr. Dabei haben sich ihre Raum- und Nutzungsansprüche sowie Aktionsradien gegenüber der Kindheit stark vergrößert.

Das jugendliche Alter wird begleitet von einer so genannten „Straßenkindheit“ (vgl. ZINNECKER, 2001), welche durch Wohnraumknappheit, einem Bedürfnis nach Präsentation der eigenen Körperlichkeit und einer verstärkten Gereiztheit zuhause bedingt ist. Beides verstärkt sich für die Heranwachsenden umso mehr, je älter sie werden.

Fallstudien mit jungen Erwachsenen weisen darauf hin, dass der Nahraum auch in der Phase des „späten Jugendalters“ seine Bedeutung nicht verliert (HURRELMANN, 1995, S.23). Dabei setzt sich die raumstrukturierte Kindheit in der Jugendzeit häufig in der kollektiven Aneignung öffentlicher Räume fort (FROHNHOFEN, 2003, S.14). Die Jugendlichen können auf der „Straße“ nur bestehen, wenn sie sich zu Gruppen zusammenschließen. Deshalb sind aneignungsbereite Räume für Jugendliche von zentraler Bedeutung, um die (Cliques-)Strukturen ihres Sozialgefüges zu stabilisieren (HURRELMANN, 1995). Generell scheinen inhaltliche Impulse für raumbezogene Aneignungen Jugendlicher in erster Linie aus dem sozialen Zusammenhang ihrer Cliques heraus zu erwachsen. Vielfach erhalten entsprechende Raumbezüge und Raumnutzungen erst durch einen sozialen Zusammenhang ihren Sinn (BECKER/EIGENBRODT/MAY, 1984, S.114 ff.).

Der Raum des Jugendlichen bleibt demnach zwar einerseits körperzentriert, doch andererseits werden Nutzungen weiter spezialisiert und räumlich differenziert (HASSENPFUG, 1999, S.88). Die Nutzung funktionsdiffuser, offener Straßen- und Platzsituationen nimmt ab, die Nutzung von Sportplätzen, Schwimmbädern und anderen spezialisierten Orten (Skatebahnen, Volleyball-, Basketball- und Fußballplätzen, Einkaufsmeilen, Cafés und Diskotheken etc.) nimmt zu.

Jugendliche suchen dabei ganz spezielle, eigene Sphären. Sie benötigen Räume, die entweder einer jugendlichen Öffentlichkeit vorbehalten sind, wo man also mit seinesgleichen unter sich sein kann, oder auch Räume, die eine besondere Intimität gestatten. Diese Räume reflektieren das mit der Pubertät einhergehende Interesse an der Sexualität (WÜSTENROT STIFTUNG, 2003, S.28 ff.). Da die Eltern derartige Räume oft nicht bieten können, nicht selten auch nicht bieten wollen, muss eine öffentliche Kompensation für tatsächlich vorhandene Defizite geboten werden. Dies betrifft weniger Räume für eine Gruppe, vielmehr geht es um Räume für zwei junge Menschen, die für sich sein wollen. Parkanlagen, großzügige Grünzonen oder stadtnahe Wiesen- und Waldgebiete spielen hier eine wichtige Rolle.

Häufig ist eine Raumforderung als unabdingbare Notwendigkeit zu sehen, damit Jugendliche ihre Bedürfnisse mit anderen zusammen überhaupt entfalten können. Bei der Entwicklung und Entfaltung von Raumbezügen steht für Jugendliche nicht das einzelne „Ich“ im Zentrum. Vielmehr setzt die Raumaneignung in spezifischer Weise bei der gesellschaftlichen Gruppe an. Deshalb ist es in vielen Stadtteilen der Großstädte nach wie vor so, dass jugendliche Cliques die Grenzen ihres heimatlichen Stadtteils kaum verlassen. In der Fachliteratur wird dieses Phänomen als „Territorialität“ diskutiert (FLADE/KUSTOR, 1996, S.23).



Je stärker Jugendliche auf das Erwachsenendasein zustreben, umso mehr Gewicht erhalten die kommunikativen Dimensionen. Bei Mädchen finden sich entsprechende Bedürfnisse deshalb schon weit früher, aber eben auch „intimer“ akzentuiert, was sich auch in entsprechenden Vorstellungen der Raumgestaltung ausdrückt (BECKER/HAFEMANN/MAY, 1984, S.62).

### **3.2.4.2 Konsequenzen für die räumliche Planung**

#### **3.2.4.2.1 Anregung und Identifikation**

Kinder und Jugendliche benötigen für die Entwicklung ihrer körperlichen, geistigen, mentalen und sozialen Fähigkeiten einen nach ihren Bedürfnissen anregend gestalteten Lebensraum. Erlebnisfreude und Entdeckungsdrang bestimmen das kindliche Handeln, die Suche nach Herausforderungen das jugendliche Handeln. Soziale Bedürfnisse wie die Möglichkeiten der Interaktion, der Repräsentation sowie der Aneignung von Räumen sind demzufolge Schwerpunktaufgaben einer kinder- und jugendgerechten Raumplanung.

Sterile Spielplätze, funktional festgelegte Geräte und monofunktionale Orte können diese Bedürfnisse kaum befriedigen. Kinder- und jugendgerechte Räume benötigen vielmehr eine Umgebung, die individuelle Aneignung herausfordert, keine vorschnellen Erklärungen liefert und spontane Entscheidungen ermöglicht (BMBF, 2004, S.22). Gleichzeitig spielt die Welt der Erwachsenen eine für die Entwicklung prägende Rolle, in der Kinder und Jugendliche lernen, nachahmen, sich darstellen, sich produzieren und Kontakte knüpfen können. Es sind Räume, in der die Heranwachsenden ihre Nutzungsbedürfnisse ausprobieren und im Idealfall problemlos umsetzen können.

Die Berücksichtigung der räumlichen und sozialen Bedürfnisse innerhalb städteräumlicher Planungen greift das Problem der „Verinselung“ kinder- und jugendspezifischer Freiräume auf und plädiert für eine Integration der Bedürfnisse in generationsübergreifende Stadträume (ZEIHER/ZEIHER, 1998, S.17 ff.). Bei der Festlegung der Flächenansprüche sollten sowohl die qualitative Analyse des bestehenden Raumes und dessen Weiterentwicklung als auch die quantitativen Raumansprüche eine Rolle spielen.

In sozial benachteiligten Gebieten liegt der Schwerpunkt in der Schaffung hochwertiger öffentlicher Räume, welche über entsprechende sozialräumliche Möglichkeiten verfügen, die die Merkmale der Vernachlässigung und Stigmatisierung beseitigen.

Stadträume, die diese Ansprüche erfüllen, erleichtern eine räumliche Identifikation und die Orientierung mit Orten des Wohnumfeldes und seiner Nachbarschaft.

#### **3.2.4.2.2 Zugänglichkeit und Sicherheit**

Kinder und Jugendliche benötigen einen sicheren Zugang zu ihren Aktionsräumen, der problemlos und möglichst ohne soziale Barrieren (Verbote von Eltern oder Eigentümern), verkehrstechnischen Hindernissen (eine nur unter hoher Gefährdung überquerbare Straße) oder räumlichen Erschwernissen (attraktive Orte liegen außerhalb des Erreichbaren) gestaltet ist (BLINKERT, 1996, S.10 ff.). Voraussetzung dafür ist eine engmaschige Vernetzung der Spielräume innerhalb der Stadt mit einem kinderfreundlichen Verkehrssystem.

Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf Sicherheit vor Angst und Gefahr. Damit Stadtteile als zielgruppenadäquate Aktionsräume gelten können, müssen sie demnach gefahrlos sein. (BLINKERT, 1996, S.12). Die Risikokompetenz von Kindern und Jugendlichen ist somit ein ausschlaggebender Faktor. Daher sollte, um der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen genügend Raum zu lassen, die Sicherheit nicht auf Kosten des Erlebens und der Bewältigung von Risiko und Gefahr vernachlässigt werden (vgl. HÜTTENMOSER, 1994). Auch beim Wechsel zwischen benachbarten Quartieren, in denen Orte liegen, die Kinder und Jugendliche regelmäßig aufsuchen, spielt Sicherheit eine ernst zu nehmende Rolle.

#### 3.2.4.2.3 Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit

Kindern und Jugendlichen die Gestaltbarkeit ihrer Räume zu ermöglichen, bedeutet, nutzungs-offene („funktional unbestimmte“) Bereiche vorzusehen, Gestaltungsoptionen zu bieten und veränderliche Gegebenheiten zu offerieren (BMBF, 2004, S.22). Ein gestalt- und veränderbarer kinder- und jugendfreundlicher Raum sollte Handlungsmöglichkeiten ermöglichen, aber dennoch nicht zu „offen“ sein, denn vollständig offene Räume regen nicht zu deren Nutzung an. Es wird davon ausgegangen, dass die minimalen Kriterien für ein gestaltbares Wohnumfeld „funktionale Vielfalt“ und „Unbestimmtheit“ sind (BLINKERT, 1996, S.14). Es sind somit Spielräume, die den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nach Entdecken, Ausprobieren und Selbstgestalten gerecht werden, die auch die Veränderung vorgefundener Gegebenheiten erlauben und es möglich machen, dem Spiel eine eigene Bedeutung zu geben.

Freiräume müssen verändert werden können, denn fertige Lösungen produzieren häufig Ablehnung, Zerstörung und Vandalismus. Funktionale Vielfalt und Unbestimmtheit in der Nutzung sind dabei die Kriterien, um einen leichten Zugang zu diesen nutzungs-offenen Räumen zu gewährleisten (HURRELMANN, 1999, S.9).

Kinder und Jugendliche brauchen jeweils für sich den leichten Zugang zu diesen nutzungs-offenen bzw. funktionsdiffusen Räumen, die sie sich „aneignen“ können und an denen sie „Raumherrschaft“ ausüben können (EMMENEGGER/GRIMM-PRETNER, 2000, S.136 ff.). Voraussetzung dafür ist, dass den Kindern und Jugendlichen eine eigene Form der Raumnutzung zugestanden wird, bzw. dass Räume so gestaltet werden, dass sie von Kindern und Jugendlichen auf ihre Weise umgewidmet und angeeignet werden können. Dabei geht es um Orte, wo spezifisches soziales Verhalten der Kinder und Jugendlichen akzeptiert wird, wo den Kindern und Jugendlichen Handlungsspielraum zugestanden wird und wo Erwachsene ihre Interessen und ihren Bewegungsdrang tolerieren bzw. ihm entgegenkommen.

#### 3.2.4.2.4 Erhalt und Sicherung

Mehrfach- und Zwischennutzung vorhandener bzw. nicht entsprechend genutzter Freiräume reagiert auf die Forderung, ausreichend Freiraum verfügbar zu machen. Somit stehen alle Freiräume, die in der Stadt nicht bzw. nicht ausreichend genutzt werden, zur Diskussion.

Die Mehrfachnutzung von Flächen bringt dabei zusätzliche Erlebnis-, Sport- und Bewegungsräume. Wenn beispielsweise eine Schule, die über einen geeigneten Schulhof oder Sportplatz verfügt, diesen selbst nicht nur während der Schulzeiten im Turnunterricht oder in den Pausen nutzt, sondern ihn außerhalb der Schulzeiten anderen überlässt, wird von Mehrfachnutzung gesprochen.

Anders stellt sich der Fall bei der Zwischennutzung dar. Hier geht es um Orte, die nicht oder noch nicht genutzt werden, wie etwa Baulücken oder eine Vielzahl gewerblicher Brachen. Für diese Flächen ist eine dauerhafte Nutzung in absehbarer Zeit nicht erkennbar. Dennoch bilden sie ein Potential für eine nachhaltige Stadtentwicklung und für mehr Lebensqualität der urbanen Räume. Insbesondere gewerbliche Brachen haben die Qualität, weitab der intensiven Wohnbebauung zu liegen und eröffnen somit Chancen für ein befreites Spiel der Kinder und Jugendlichen.

Nicht jede frei werdende Fläche wird baulich wieder genutzt. Für bestimmte Flächen werden zudem Handlungsoptionen für die Zukunft offen gehalten. Gesucht werden deshalb kostengünstige, flexible und innovative Zwischennutzungen, die eine künftige Bebauung oder die Umsetzung gewandelter Nutzungsansprüche nicht verhindern. Damit liefert eine Mehrfach- und Zwischennutzung räumlicher Gegebenheiten eine zusätzliche Chance, Flächen der Stadt möglichst vielen Bewohnern zugänglich zu machen. Mehrfachnutzung und Zwischennutzung improvisiert, deckt einen akuten Bedarf und kann rasch auf Trends reagieren. Die Schaffung neuer Freiflächen für vielfältige Nutzungen ohne kostenintensiven Pflegeaufwand bieten Chancen für neue attraktive Lebensräume innerhalb der Stadt.

## **4 Sozialraumplanung als Handlungsansatz**

### **4.1 Zusammendenken von städtischem Raum und sozialen Strukturen**

#### **4.1.1 Sozialraum in seinem Verhältnis zur Lebenswelt**

Der Sozialraum-Begriff erfährt in seiner Kernaussage ein interdisziplinäres Zusammenspiel von Stadtsoziologie, Städtebau, Architektur, Geographie, Pädagogik und sozialer Arbeit. Die Vielseitigkeit der Anwendung bleibt dabei nicht ohne Auswirkung auf seine Definierbarkeit und Auslegung.

Als sozialtheoretische Modellvorlage für die sozialräumliche Differenzierung des urbanen Raums wird die Betrachtungsweise von BOURDIEU herangezogen (BOURDIEU, 1991, S.25-34). Der Soziale Raum bildet nach seiner Aussage die soziale Differenzierung der Gesellschaft aufgrund der unterschiedlichen Ausstattung mit gesellschaftlichen Ressourcen ab. Dabei wird zwischen kulturellem Kapital (Bildung und Wissen) und ökonomischem Kapital (Einkommen und Vermögen) unterschieden und als mehrdimensionale Struktur der gesellschaftlichen Differenzierung verstanden (vgl. Löw, 2001). Es handelt sich um erkennbare Sozialstrukturen, Lebensverhältnisse sowie Nutzungs- und Wahrnehmungsmuster in einem konkreten, abgrenzbaren Raum, welcher Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse ist.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass sich die soziale Topologie BOURDIEUS in der sozialgeographischen Struktur urbaner Räume wieder findet (vgl. DANGSCHAT, 1994; SCHNEIDER/SPELLERBERG, 1999; KLEE, 2001; HERMANN/LEUTHOLD, 2002). In diesem Sinne wurde im Zuge sozialraumorientierter Arbeit und Planung BOURDIEUS Modell des „Sozialen Raumes“ zu einem Modell des „Sozialgeographischen Raumes“ uminterpretiert und erweitert.

Der Begriff des Sozialraums bezieht sich auf einen sozialgeographisch abgrenzbaren Lebensraum, der durch strukturelle oder soziale Merkmale abgrenzbar ist (DEINET, 2002, S.33). Der Blick fällt dabei vor allem auf die Verteilung sozialer Gruppen in den einzelnen Lebensräumen, um insbesondere Armuts- und Ausgrenzungsprozesse (Segregation) sowie deren Auswirkungen auf gegebene Sozialräume abbilden zu können (RIEGE/SCHUBERT, 2005, S.8). Die Bevölkerungszusammensetzung bildet die Basis für diese Betrachtungsweise und demgemäß werden nur Personenmerkmale und keine baulichen, institutionellen oder anderen Charakteristika verwendet.

Der Sozialraum ist ein Lebensraum, in dem sich globale gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und Versäumnisse widerspiegeln und brechen. Je nach Grad sozialer und räumlicher Segregation kumulieren in bestimmten Gebieten einer Stadt die sozialen Problemlagen. Arbeitslosigkeit verändert die Nachbarschaft, Wanderungsprozesse verändern die Zusammensetzung der Bevölkerung und werfen Fragen nach dem Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen auf. Demographische Prozesse lassen einzelne Stadtteile altern und bewirken so einen Bevölkerungsumbruch (VSOP, 1998, S.1).

Der Begriff der Lebenswelt ist demgegenüber stark subjektbezogen, denn er nimmt seinen Ausgangspunkt beim Individuum. Die Lebenswelt lässt sich zunächst primär als eine individuelle Betrachtungsweise, bezogen auf die Lebenswelt eines Einzelnen, verstehen (MERCHEL, 2001, S.373). Analysiert werden seine räumlichen

und sozialen Bezüge und dadurch ist Lebenswelt eine psychosoziale Kategorie, die die Lebensbezüge des Individuums in den Blick nimmt.

Die Lebenswelten spezifischer Zielgruppen entstehen als subjektive Aneignungsräume und sind nur zum Teil mit dem jeweiligen Sozialraum deckungsgleich. "Die Frage nach der Lebenswelt zielt auf Deutungs- und Handlungsmuster, in denen Menschen sich vorfinden und in denen sie agieren; sie zielt demnach auf Subjektivität". (THIERSCH, 1998, S.84)

In diesem Zusammenhang ist der Sozialraum als ein Ort zu definieren, wo sich Lebenswelten einzelner Personen gehäuft begegnen. Die Lebenswelt ist ein subjektiver Ausschnitt aus dem Sozialraum und bezeichnet den Ausschnitt, den ein Mensch tatsächlich nutzt, in dem er sich auskennt und „zu Hause“ ist (SPRINGER, 1997, S.90-98). Die Wahl dieses Bereiches über Räume, über Symbole, über Sprache und über Verhaltensmuster liegt ausschließlich beim betrachteten Menschen. Insofern kann Lebenswelt nicht für eine Vielzahl von Fällen definiert, sondern nur bezogen auf einzelne Personen aufgrund deren Angaben beschrieben werden.

#### **4.1.2 Sozialraumorientierung und städtebauliche Entwicklungskonzeptionen**

Im Verständnis der sozialraumorientierten Stadtentwicklungsplanung umfasst die Beplanung eines Raumes alle Maßnahmen, die notwendig sind, ein Konzept auf eine konkrete Nutzung zu entwickeln und den dafür notwendigen Raum vorzuhalten und zu sichern. Dabei handelt es sich um Raumnutzungen, wie beispielsweise Wohnen, Gewerbe, Kultur, Spiel, Sport, Soziales oder den Schutz der Umwelt.

Die Erstellung eines solchen Raumnutzungskonzeptes bedarf der Situationsanalyse, welche sowohl eine Defizit- und Potentialbestimmung als auch eine Bedarfsanalyse und eine Zukunftsprojektion beinhaltet (WALTZ, 2005, S.131). Gebräuchlich ist die Sozialraumorientierung als Planungsdimension, indem Gebiete aufgeteilt werden, um Nutzungs- und Bedarfsanalysen zu erstellen und so Planungsgrundlagen zu gewinnen (SANTEN, 2000, S.125 f.).

Die Planungspraxis und Wissenschaft bedienen sich seit langem orts- und raumbezogener Analyseverfahren, in denen der Raum zentraler Gegenstand der Untersuchung ist. Bei der Betrachtung städteräumlicher Zusammenhänge wird der Begriff Sozialraum zum Gegenstand von Analyse, Planung und Handlungsstrategien und zwar explizit in seinen baulich-infrastrukturellen wie auch seinen sozialen Komponenten (RIEGE/SCHUBERT, 2005, S.7 ff.). Die Grundlage dafür bilden vor allem die Auswertung statistischer Daten, die Durchführung von Raumbesichtigungen, Befragungen sowie die Durchführung von Szenarien oder Zukunftswerkstätten, also Methoden, die soziale und politische Dimensionen des Raumes und der Raumnutzung bestimmen helfen.

Der Begriff der Sozialraumorientierung vermittelt eine infrastrukturelle Vorstellung. Als Ausgangspunkt dienen nicht die von der Wohnbevölkerung ausgehenden Analysen, sondern die räumliche Struktur und die in dieser räumlichen Struktur vorhandenen, zu bewertenden und zu gestaltenden infrastrukturellen Ausstattungen. Anders als bei der Lebensweltorientierung ist der Denkansatz nicht auf das Individuum gerichtet, sondern auf den geographischen und administrativen Bezug, auf dessen Grundlage die Infrastruktur betrachtet wird (MER-

CHEL, 2001, S.272). Im Zuge der Sozialraumorientierung wird eine räumliche Begrenztheit vermerkt, da nur in räumlichen Grenzen Analysen und Handlungsperspektiven konzipiert werden können.

Theoretische und praktische Konzepte der Sozialraumorientierung gehen im Wesentlichen aus den bereits bestehenden Handlungsansätzen Gemeinwesenarbeit und Lebensweltorientierung hervor (vgl. SCHNEIDER, 2005). Insbesondere spielen die Nutzergruppen des Raumes, die im demokratischen Planungsverständnis ein Recht auf Raum und Fläche und Beteiligung an Entscheidungen über die für sie notwendige Nutzungsmöglichkeit haben, eine wichtige Rolle. Sozialraumorientierte Analyseverfahren sind folglich keine völlig neuen Konzepte, sondern verknüpfen Bekanntes und Bewährtes und eröffnen damit neue Handlungsperspektiven.

Bei den konzeptionellen Überlegungen zur sozialräumlichen Orientierung wird davon ausgegangen, dass die Analyse sozialer Realität und der Wirksamkeit vorhandener Infrastruktur sowie die Entwicklung von Handlungsperspektiven in einem eingegrenzten Raum präzise und wirkungsvoll erfolgen können (HINTE, 2006, S.28-31). Orientierung bedeutet, sich einen Überblick zu verschaffen, sich zu erkundigen und sich umzusehen.

Sozialraumorientiertes Handeln vollzieht sich dabei kleinräumlich. Die wesentlichen methodischen Prinzipien sozialraumorientierter Arbeit sind:

- konsequentes Ansetzen am Willen und an den Interessen der Wohnbevölkerung
- aktivierende Arbeit und Förderung zur Selbsthilfe
- Konzentration auf die Ressourcen der im Stadtteil lebenden Menschen
- Konzentration auf die Ressourcen der materiellen Struktur
- zielgruppen- und bereichsübergreifender Ansatz
- Kooperation und Abstimmung der professionellen Ressourcen (HINTE, 2006, S.30).

Mit dem Begriff Sozialraumorientierung kann demnach die Ausrichtung des Denkens und Handelns auf Gebiete bezeichnet werden, die sich nach sozialstrukturellen Gesichtspunkten abgrenzen lassen. Die Akteure gehen dabei höchst unterschiedlich heran und kommen im Ergebnis zu sehr unterschiedlichen Handlungsansätzen. Heißt es für einige lediglich, die Träger der Sozialen Arbeit (u.a. Jugendhilfe) sollten mit ihrem Handeln näher an den Lebensraum der Menschen heranrücken, so verbinden andere (u.a. Stadtplaner) damit ganz bestimmte Arbeitskonzepte der Stadtteilarbeit und verstehen diese als Stadtteilmanagement mit partizipativ-sozialpolitischer Ausrichtung (vgl. SCHUBERT, 2000; DIFU, 2003).

#### **4.1.3 „Soziale Stadt“ als Leitbild sozialraumorientierter Stadtentwicklung**

Die Ausdifferenzierung urbaner Gebiete in verschiedene „soziale Habitate“ (GERDES, 2003, S.187) und räumlich zum Teil sehr strikt getrennte Milieus ist Ausgangspunkt für lösungsorientierte Überlegungen und Handlungsansätze innerhalb einer sozialraumorientierten Stadtentwicklungsplanung. Stadtentwicklungs-, Sanierungs-, bzw. Erneuerungspolitik konnte bis heute die sozialräumliche Spaltung der Städte nicht verhindern. Vorrangig konzentrierte man sich auf bauliche Erneuerung einzelner Stadtteile. Damit wird deutlich, dass der Auftrag der Raumordnungspolitik, „gleichwertige“ und „ausgeglichene wirtschaftliche, infrastrukturelle, soziale, ökologische und kulturelle Verhältnisse“ zu schaffen (ROG §§ 1,2), nicht verwirklicht worden ist.

Seit Mitte der 90er Jahre wächst die Erkenntnis, dass Raumplanung vorausschauende und präventive Stadtentwicklung einerseits und eine genauere Defizit- und Potentialanalyse andererseits vornehmen muss, will sie dem Trend der Verelendung ganzer Stadtteile und der Abwanderung zahlungskräftiger Bewohnergruppen in das Umland entgegenwirken (WALTZ, 2005, S.131 ff.). 1996 beschloss die Bauministerkonferenz (ARGEBAU) in Potsdam die Bund-Länder-Gemeinschaftsinitiative „Soziale Stadt“, die der drohenden sozialen Polarisierung in den Städten entgegenwirken soll. Die Bundesregierung ergänzte im Jahr 1999 die Städtebauförderung um das Bund-Länderprogramm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die Soziale Stadt“ und das Bundesprogramm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ und stellt damit lokalen Vorhaben Mittel für stadtteil- und quartiersbezogene Jugendhilfeangebote zur Seite.

Ziel des Bund-Länderprogramms ist ein „Integriertes Handlungskonzept“ als Steuerungs- und Koordinierungsinstrument für die soziale Stadtteilentwicklung, die eine gebietsbezogene Bündelung der monetären Mittel vorsieht und „Stadtteilmanagement“ als Lenkungsinstrument betont (vgl. ALTSCH, 2001). Bund und Länder messen dem „Integrierten Handlungskonzept“ für die Umsetzung des Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die Soziale Stadt“ strategische Bedeutung bei. Das Handlungskonzept, bestehend aus Planungs- und Umsetzungskonzept sowie Kosten- und Finanzierungsübersicht, soll zur Lösung der komplexen Probleme zielorientierte integrierte Lösungsansätze aufzeigen, alle Maßnahmen zur Erreichung der Ziele erfassen sowie die geschätzten Ausgaben und deren Finanzierung darstellen (vgl. ARGEBAU, 2000).

Dabei werden sechs ineinander verflochtene Managementaufgaben, die in den Bundesländern ihre Entsprechung finden, genannt:

- die Stärkung der lokalen Wirtschaft und die Steigerung der Beschäftigungsmöglichkeiten
- die quantitative und qualitative Verbesserung der Wohnsituation
- die (ökologische) Aufwertung des Wohnumfeldes
- die Verbesserung der sozialen Infrastruktur
- die Erneuerung der Quartierszentren
- die Förderung von Bürgerpartizipation und Stadtteilleben (ARGEBAU, 2000, S.4 ff.).

Die Erkenntnisse und die daraus resultierenden Maßnahmen sind nicht neu. Auch in den Vorläuferprogrammen waren die meisten der heute noch gültigen Merkmale Anlass zum Handeln und lassen sich in den Programmbeschreibungen nachlesen. Bereits damals ging es um eine zu hohe Verkehrs- und Umweltbelastung, einen schlechten Gebäudezustand, einen zu hohen Anteil und eine zu starke Konzentration sozial benachteiligter Gruppen.

Das Programm „Soziale Stadt“ ist ein erneuter Versuch Räume, die von diversen Benachteiligungen betroffen sind, wirkungsvoller und dauerhafter zu beplanen. Sozialraumorientierung wird dabei als Stadtentwicklung begriffen (RIEGE/SCHUBERT, 2005, S.213). Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Maßnahmen zur Wohnumfeldverbesserung, Verkehrs- und Umweltpolitik werden in einen sozialräumlichen Zusammenhang gebracht. Die Grundphilosophie besteht darin, das übliche Ressortdenken zu überschreiten und Mittel zu bündeln, die in sehr unterschiedlicher Weise zur Verbesserung von Sozialräumen beitragen (DEINET/KRISCH, 2002, S.51).

Die Sozialraumanalyse als Instrument städtischer Raumplanung und insbesondere als Instrument zur Analyse segregativer Prozesse auf der Basis sozioökonomischer, soziokultureller und baulicher Merkmale reagiert auf diese Aufgabenstellung. Nicht zuletzt auf der Grundlage besserer Datengrundlagen und der vereinfachten Handhabung von Analysemethoden mit Hilfe leistungsfähiger Statistikprogramme wurden bereits zahlreiche Städte dieser „faktorialökologischen Analyse“ (vgl. HEYE/LEUTHOLD, 2004) als Basis für ein „Integriertes Handlungskonzept“ unterzogen. Damit hat die Raumplanung bei Projekten der Stadtentwicklung rechtliche Instrumentarien, wie die Bürgerbeteiligung und die Anhörung gesellschaftlich relevanter Gruppen und Institutionen, entwickelt, um bei Entscheidungen zur Bebauung und Nutzung von Flächen und Raum Gehör zu finden.



## **4.2 Sozialraumorientierung im Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe**

### **4.2.1 Methodische Ansätze der sozialraumorientierten Planung**

Der Lebensraum Stadt befindet sich im Schnittpunkt mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen. Arbeiten aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sozialgeographie und Städteplanung beschäftigen sich mit den räumlichen und sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in der Stadt. Dementsprechend unterscheiden sich die verschiedenen Perspektiven, je nach Standpunkt des jeweiligen Betrachters.

Um die räumlichen und sozialen Probleme von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, gilt es, bei der Darstellung der verschiedenen Betrachtungsebenen die jeweilig dahinter liegende Perspektive des Lebensortes Stadt zu berücksichtigen. Die Schwierigkeiten in der Darstellung dieses Lebensortes liegen nach PFEIL nicht nur „... in der Komplexität des Gegenstandes, sondern auch darin, daß die Großstädte sich in rascher Verwandlung befinden. So gelten Befunde an der Großstadt von gestern nicht ohne weiteres für die Großstadt von heute und die von morgen: das Objekt wandelt sich fort, während es unter die Lupe genommen wird. Es gibt daher wenige Aussagen, so gesichert sie zunächst sein mögen, von dauernder Geltung“ (PFEIL, 1972, S.1).

Die meisten Untersuchungen (vgl. BEHNKEN/ZINNECKER, 1989; BLINKERT, 1992; WOLF, 1999; FUHS, 2001) über die Bedeutung der städtischen Umwelt für soziale Prozesse der heranwachsenden Jugend gehen auf die älteren stadtsoziologischen Arbeiten der so genannten „Chicago School“ zurück, einer Gruppe von Soziologen im Umfeld von BURGESS und PARK. Die Forscher der Chicagoer Schule waren die ersten, die ihre Untersuchungen auf typische Entwicklungs- und Verteilungsmuster von und in modernen Städten richteten und dafür sowohl theoretische Modelle als auch spezifische Methoden raumbezogener Analysen entwickelten (RIEGE/SCHUBERT, 2005, S.19). In diesen ersten Arbeiten ging es vor allem um den Zusammenhang räumlicher und sozialer Strukturen, deren empirische Untersuchungen auch räumliche und soziale Daten zu berücksichtigen hatten. Der Blick wurde dabei immer auf das veränderte Verhalten der Nutzergruppen gerichtet. (vgl. REUTLINGER, 2001; RIEGE/SCHUBERT, 2005)

In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion stellt hingegen die von MUCHOW in den 30er Jahren in Hamburg durchgeführte Studie über den „Lebensraum des Großstadtkindes“ den Ausgangspunkt aktueller Untersuchungen dar (vgl. MUCHOW/MUCHOW, 1935). Die neue Perspektive in MUCHOWS Untersuchung bestand darin, den Menschen und die Umwelt als eine unauflösliche dialektische Einheit zu fassen, als zwei Seiten in ein und derselben Welt (DEINET, 1990, S.58).

MUCHOW macht auf die Wichtigkeit der Nutzung der an sich für Kinder verbotenen oder zumindest nicht für Kinder angelegten Flächen und Orte aufmerksam und streicht heraus, „... daß der Aufbau der Lebensräume von ‚erwachsenen‘ Gesichtspunkten wie Verkehrsbedeutung, Arbeitsgelegenheit, Wohnbedürfnis usw. weitgehend unabhängig ist und vielmehr abhängt von Spielplatznähe, Bebauungsart, Geeignetheit als Spielgelände, Naturgrenzen und Zugehörigkeit zur Heimat im engsten Sinne“ (MUCHOW/MUCHOW, 1998, S.88).

Aktuelle wissenschaftliche Schriften über die Lebensorte von Kindern und Jugendlichen in der Stadt beziehen sich auf Ergebnisse, theoretische Überlegungen und Forschungsmethoden dieser Studie, die 1978 von ZINNECKER wieder für die Wissenschaft zugänglich gemacht wurde (ZINNECKER, 1978, S.1-62). Damit lässt sich der

Ausgangspunkt der so genannten sozialräumlichen Jugendforschung im deutschen Sprachraum in den 30er Jahren verorten, und MUCHOWS Studie kann als „Mutter aller sozialräumlichen Arbeiten“ (REUTLINGER, 2001, S.33) bezeichnet werden.

Heute ist die Sozialraumorientierung ein zentraler Baustein im Planungsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe. In der aktuellen Diskussion wird insbesondere die Bedeutung des sozialen Raumes für den Sozialisationsprozess dargestellt, da der er für die Heranwachsenden eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben darstellt (BÖLLERT, 2001, S.169).

Probleme bereitet der Begriff Sozialraum im fachlichen Diskurs der Jugendhilfeplanung, da er meist auf bestimmte Stadtteile und bestimmte festgesetzte Grenzen bezogen wird. Je nach Perspektive von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern ändert sich in der Realität jedoch ihr „Einzugsbereich“, da Kinder und Jugendliche ihren Aneignungsraum nicht auf bestimmte Stadtteile begrenzen, sondern auch entfernte Orte, beispielsweise in Form der Erweiterung ihrer Streifräume, in ihr Spiel und Erleben einbeziehen (DEINET, 2001, S.117 ff.). Demzufolge stellt sich nicht mehr die Frage, wie Kinder und Jugendliche die gebaute Umwelt wahrnehmen, sondern es muss gefragt werden, in welchem spezifischen sozialräumlichen Kontext sich Kinder ihre soziale und gegenständliche Umwelt aneignen und subjektiv nachbilden, d.h. welche Möglichkeiten und Grenzen der Aneignung gegeben und welche Bedeutungen damit verbunden sind (BERG-LAASE, 1985, S.87).

#### **4.2.2 Sozialraumanalyse im Handlungsfeld von Kindern und Jugendlichen**

Die Sozialraumanalyse als Instrument der Bewertung städtischer Teilräume setzt die Dimensionen der innerstädtischen Strukturierung und deren Veränderungen ins Zentrum der Betrachtung.

Die Basisinformationen liefern soziale Indikatoren über Sozialstruktur, soziale Lebens- und Problemlagen, sozialräumliche Entwicklung und Veränderungsprozesse sowie Wirkungsanalysen über sozialpolitische Maßnahmen. Zentrale Indikatoren für die Sozialraumanalyse sind Angaben zur Bevölkerungsstruktur, Erwerbs-, Einkommens-, Bildungs- und Wohnsituation, zum städtebaulichen Zustand, zur gesundheitlichen Lage, zu administrativen Interventionen und zur Infrastrukturausstattung.

Damit ist die Sozialraumanalyse neben der sozialen Arbeit eine wesentliche Grundlage für die Stadtentwicklungsplanung, denn sie beschreibt den Ansatz, Lebensräume möglichst realitätstreu und wirklichkeitsnah abzubilden (VSOP, 1998, S.1).

Ziel einer Sozialraumanalyse im Handlungsfeld der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen ist es, den Stand und die Entwicklung der sozialstrukturellen Verhältnisse innerhalb eines Stadtteils abzubilden und Ungleichheiten innerhalb der Gesamtstadt sichtbar zu machen (RIEGE/SCHUBERT, 2005, S.241). Die Orientierung an Sozialräumen bedeutet, dass kleinräumige sozioökonomische und demographische Daten erhoben und im Hinblick auf die Belastung in der sozialen Lebensrealität von Kindern, Jugendlichen und Familien untersucht werden. Diese Daten beschreiben als Indikatoren Lebenslagen, Defizite und Potentiale von Kindern, Jugendlichen und deren Familien.

Gesetzliche Grundlagen finden sich u.a. im Baugesetzbuch und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Das Baugesetzbuch (BauGB) verpflichtet in § 1 (5) die Bauleitplanung, eine "geordnete städtebauliche Entwicklung und eine dem Wohl der Allgemeinheit entsprechende sozial gerechte Bodennutzung zu gewährleisten und beizutragen, eine menschenwürdige Umwelt zu sichern und die natürlichen Lebensgrundlagen zu schützen und zu entwickeln". Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) enthält in § 1 Abs. 3 Ziff. 4 den Generalauftrag, dass Jugendhilfe "dazu beitragen soll, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen".

In der aktuellen Sozialraumdebatte wird deutlich, dass der Begriff der Sozialraumanalyse weitgehend „sozial-geographisch“ erscheint und viel stärker „subjektorientiert und lebensweltlich“ erfasst und interdisziplinär bearbeitet werden muss (vgl. DEINET, 1999), damit eine Erfassung der Situation der Lebensräume darstellbar ist. Neben der Verwendung statistischen und administrativen Materials zur Bevölkerungsstruktur und anderer relevanter Daten des jeweiligen Sozialraums werden in einer lebensweltorientierten Sozialraumanalyse qualitative Methoden aus der Beteiligung der Akteure eingesetzt. Die Anwendung der Methoden, wie z.B. Videostreifzüge, Nadelmethode, strukturierte Stadtteilbegehung, soll helfen, Lebenswelten besser zu erfassen und darstellen zu können (KRISCH, 2001, S.131).

Eine lebensweltlich orientierte Sozialraumanalyse, die Kinder und Jugendliche als Experten ihres Sozialraums betrachtet, bildet die ideale Grundlage für Zielformulierung, Planung und Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei bietet der Begriff der Lebenswelt eine gute Ergänzung, da er subjektive Deutungs- und Handlungsmuster der Beteiligten erfasst (DEINET/KRISCH, 2003, S.33). Die lebensweltlich orientierte Sozialraumanalyse leistet demzufolge wesentlich mehr als eine hauptsächlich quantitativ orientierte Sozialraumanalyse, da sie verschiedene Blickwinkel repräsentiert und unterschiedliche Instrumente zur Informationsgewinnung zusammenfasst.

## **4.3 Kinder- und Jugendpartizipation**

### **4.3.1 Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen**

Kinder und Jugendliche sollen in Angelegenheiten, die sie selbst betreffen mitwirken und mitentscheiden können. Neben der Interessensbekundung seitens der Kinder und Jugendlichen besitzt die junge Generation auch ein Recht auf Beteiligung an den sie betreffenden Entscheidungen(vgl. HURRELMANN/ALBERT, 2002; BMFSFJ, 1998).

Kinder und Jugendliche sind ein Teil des Gemeinwesens und damit Träger der im GRUNDGESETZ gewährten Rechte. Sie sind Bürger des Staates und im Verhältnis zu Erwachsenen rechtlich im Sinne des Grundgesetzes gleichgestellt. In diesem Sinne stehen ihnen, wie allen Bürgern, Grund- und Beteiligungsrechte zu (GRUNDGESETZ DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 1949). Kinder haben damit, wie Erwachsene auch, ein Recht auf physische Sicherheit und emotionale Geborgenheit, auf Chancengleichheit, Zugehörigkeit und Teilhabe.

Die gesellschaftspolitischen Entwicklungstendenzen haben dazu beigetragen, dass in den vergangenen zwanzig Jahren ein grundlegender Umdenkprozess im Bereich der Kinderrechte stattgefunden hat. „Den Kindern eine Stimme geben!“ ist der Kerngedanke der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989 und damit ein erster Schritt in Richtung Eigenrechte für Kinder. Das bedeutet, dass jedem einzelnen Kind das Recht zugesichert wird, seine eigene Meinung „... in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (UNO-KINDERRECHTSKONVENTION, ARTIKEL 12, 1989).

Das Recht garantiert einen rechtlichen Mindeststandard, der sich in die Kategorien Versorgung, Schutz und Partizipation untergliedern lässt. Jedes Kind besitzt nicht nur ein Recht auf Schutz und Fürsorge, sondern auch auf die umfassende Entwicklung und Förderung seiner eigenständigen Persönlichkeit und Individualität. Die Konvention erkennt erstmals eine eigenständige Rechtsposition für Minderjährige an, die ihnen einen Entfaltungs- und Schutzraum sichert. Dabei erhalten die Kinder das Recht auf Meinungsfreiheit, Information, Religionsfreiheit und Mitsprache in allen sie berührenden Angelegenheiten (UNO-KINDERRECHTSKONVENTION, ARTIKEL 12). In diesem Sinne wird in Artikel 12 der UNO-Kinderrechtskonvention den Heranwachsenden Gelegenheit gegeben, in allen sie berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar, durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden. Mit der UN-Konvention ist es gelungen, die Subjektstellung des Kindes ausdrücklich und völkerrechtlich zu betonen. Die zu den Vereinten Nationen gehörenden Staaten wurden mit diesem Papier aufgefordert, die Kinderrechte auch in ihrer nationalen Gesetzgebung zu verankern.

In Deutschland wird den Kindern und Jugendlichen mit dem 1991 eingeführten Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Nachfolge des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) ein verstärktes Mitspracherecht bei Angelegenheiten, die sie betreffen, eingeräumt. Im § 1 Abs. 3, Nr.4 des KJHG wird indirekt die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gefordert. Mit der Vorgabe, "positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen", hat die Jugendhilfe den Auftrag, in Aufgabenfeldern wie Städtebau und Wohnungspolitik mitzuwirken und sich dort zu beteiligen. Dabei stellt der § 8 KJHG deutlich heraus, dass Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen und in geeigneter

Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen sind (vgl. KJHG, 1998). Der § 80 des KJHG fordert die Träger der öffentlichen Jugendhilfe weiterhin auf, den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen zu ermitteln. Darüber hinaus sollen sie darauf hinwirken, dass die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden und die Planungen insgesamt den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen Rechnung tragen (§ 80, Abs. 4, KJHG). Damit wird der Jugendhilfeplanung eine Querschnittsaufgabe zugesprochen, mit der die Planungen abzustimmen sind.

Nach der Verankerung der Partizipationsrechte in den Bundesgesetzen haben auch einige Bundesländer die Bedeutung der Beteiligung von jungen Menschen erkannt. In Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein wurde beispielsweise in den Gemeindeordnungen verankert, dass bei öffentlichen Sitzungen der Gemeindevertretung Einwohnerinnen und Einwohner ab 14 Jahren zu beteiligen sind.

Offensichtlich mangelt es nicht an rechtlichen Grundlagen, eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Partizipation ist ohne eine Änderung bestehender Gesetze möglich, sie wird in gesetzlichen Vorschriften sogar ausdrücklich gefordert. Die Tatsache, dass von diesen Rechten so wenig Gebrauch gemacht bzw. dass sie so unzulänglich eingelöst werden, hat allerdings kaum etwas mit der Rechtslage zu tun. Vielmehr geht es dabei um die „Rechtswirklichkeit in der Welt der Erwachsenen“ (HASSENPLUG, 1999, S.84). Was Erwachsene wenig oder gar nicht für sich selbst in Anspruch nehmen bzw. einander geben, wird auch in der Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen keine oder nur eine geringe Rolle spielen.

Die Argumente für eine Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung liegen nicht ausschließlich in der normativen Forderung „Auch Kinder haben Rechte!“. Vielmehr liegt der Begründungszusammenhang in der Individualisierung der Lebensläufe, der Pluralisierung der Lebensformen und der Internationalisierung der Bevölkerung (FATKE/SCHNEIDER, 2006, S.7).

Alle diese Argumente bedingen die Frage, wie die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und der Aufbau sozialen Kapitals gelingen können. Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche werden vor diesem Hintergrund pädagogisch begründet und sind Handlungsansatz der Erziehung und der Wertevermittlung. Eine aktive Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen an ihren eigenen Lebensbereichen, wie Familie, Schule, Freizeit, Verein oder Gemeinwesen, festigt das Selbstvertrauen und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Bildung eines politischen Bewusstseins der Heranwachsenden bei. In diesem Sinne ist Partizipation ein Mittel der Erziehung zur Demokratie.

## **4.3.2 Partizipationsstrategien**

### **4.3.2.1 Anlass und Zugang zur Kinder- und Jugendpartizipation**

Beteiligungsverfahren sind für Kinder und Jugendliche eine Chance, durch soziales und politisches Engagement an der Veränderung ihrer Lebenswelt mitzuwirken. Gleichzeitig ist es eine Chance der Erwachsenen, den Kindern und Jugendlichen die Interessen des Gemeinwohls nahe zu bringen.

Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Lebend der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden (SCHRÖDER, 1996, S.27). Kinder und Jugendliche sind dabei nicht kreativer oder demokratischer als Erwachsene, sie bringen jedoch neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein.

Kinder und Jugendliche merken frühzeitig, ob sie tatsächlich als Akteure ihrer eigenen Lebensgestaltung ernst genommen und in die Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens einbezogen werden. Dabei sind es nicht alle Kinder und Jugendliche die sich an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen beteiligen wollen und sollen. Das Ziel ist es jedoch, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen sich politisch und planerisch zu engagieren und einzumischen. Der Dialog zwischen den Generationen ist dafür eine zentrale Voraussetzung und Ziel zugleich, denn das gemeinsame generationsübergreifende „Miteinander“ in einem Beteiligungsprojekt lebt von Lernprozessen und gemeinsamer Lösungsfindung.

Kinder und Jugendliche sind von nahezu allen Planungen und Entscheidungen des gesellschaftlichen Lebens betroffen. Somit liegt die Frage nahe, welche Integrationsmöglichkeiten es gibt, um eine angemessene Beteiligung an den Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Räumen des alltäglichen Lebens zu gewährleisten.

Die Situationen des Zuganges zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen erschließt sich dabei zumeist über:

- ein bestimmtes *Aktionsfeld*, z.B. offene Kinder- und Jugendarbeit, Schule, Kommune
- ein bestimmtes *Thema*, z.B. Umwelt, Jugendhilfeplanung, Gestaltung von Räumen
- eine bestimmte *Zielgruppe*, z.B. nach Alter oder Geschlecht (STANGE, 2007, S.3 f.)

Die einzelnen Zugangsbereiche sind während eines Verfahrens nicht zu trennen. In jedem Aktionsfeld erfolgt die Partizipation vor dem Hintergrund eines bestimmten Themas mit bestimmten Zielgruppen. Die Herausforderung eines jeden Verfahrens ist die Suche nach einer passenden Partizipationsstrategie.

#### **4.3.2.2 Strategien und Formen der Beteiligung**

Hinsichtlich der Strategien der Kinder- und Jugendbeteiligung gibt es unterschiedliche Ansätze und Arbeitsformen, mit denen bestimmte Zielsetzungen erreicht werden können. Der Begriff „Strategie“ wird dabei sehr unterschiedlich definiert. Zum einen wird damit eine konkrete Arbeitstechnik bezeichnet, zum anderen versteht man darunter ein komplexes Bündel von Handlungsweisen. Grundsätzlich kann jedoch festhalten werden, dass Strategien „... planmäßige Verfahren und Techniken sind, um zu einem gesetzten Ziel zu gelangen.“ (SCHMIDT/GRUNERT, 1997, S.46)

Die Kategorisierung von Strategien der Beteiligung lassen sich in Grundformen der Interessensvertretung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einordnen (STANGE, 2007, S.8 f.).

##### **1. „Politik für Kinder und Jugendliche“**

als Interessensvertretung durch Erwachsene in stellvertretender Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer indirekten Beteiligung (z.B. Kinderbüros, Kinderbeauftragte oder Kinderanwälten)

Die Formen der stellvertretenden Wahrnehmung von Interessen der Kinder und Jugendlichen durch Erwachsene sind dabei klar abzugrenzen von den Interessensvertretungen durch Kinder und Jugendliche selbst. Während die „Politik für Kinder und Jugendliche“ indirekt die Rahmenbedingungen der Lebenswelt der Heranwachsenden verbessern hilft, berühren die zweite und dritte Ebene der Partizipation die direkte Beteiligung mit den Heranwachsenden:

2. „Politik mit Kindern und Jugendlichen“

als Interessensvertretungen durch Kinder und Jugendliche selbst im Sinne einer direkten Beteiligung im Rahmen von punktuellen Formen mit eingeschränkter Reichweite (u.a. Wunsch- und Meckerkasten, Kinder- und Jugendanhörungen oder Kinderbürgermeister)

3. „Politik durch Kinder und Jugendliche“

als Interessensvertretungen durch Kinder und Jugendliche selbst im Sinne einer direkten Beteiligung im Rahmen von:

- repräsentative Beteiligungsformen (z.B. Jugendräte, Kinder- und Jugendparlamente), wo junge Menschen stellvertretend die Interessen ihrer Altersgruppe wahrnehmen. Kinder und Jugendliche werden delegiert oder gewählt, um als Repräsentant aufzutreten und um parlamentarische Strukturen kennen zu lernen.
- offene Beteiligungsformen (z.B. Kinder- und Jugendforen, Kinderkonferenzen und Kinderversammlungen, Kinder-Sprechstunden sowie Kinder-Gemeinderatssitzungen) mit nicht eingegrenzter Teilnahmemöglichkeit der Kinder und Jugendlichen
- projektorientierte Beteiligungsformen (z.B. Zukunftswerkstätten, Beteiligungsspirale, Workshops, aktivierende Befragungen), die durch einen thematischen Fokus und eine zeitliche Begrenzung der Mitarbeit gekennzeichnet sind. Dabei geht es um konkrete Planungs- und Entscheidungsprozesse, wo Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, ihre Wünsche und Interessen einzubringen. Zudem strebt diese Beteiligungsform nach Umsetzung und bleibt nicht auf der Stufe der Diskussionen stehen.

## **4.4 Sozialraum Schule**

### **4.4.1 Bildung und Erziehung im städteräumlichen Kontext**

Die Schule als nächstgelegener, außerhäuslicher Erfahrungsraum ist Spiegelbild der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Als Sozialraum ist er neben dem familiären Lebensraum der bedeutsamste Ort, an dem die Entwicklung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen beeinflusst wird (COENEN, 1994, S.256; OLEJICZAK/SCHAARSCHMIDT, 2005, S.19 f.). Je nach Qualität und Ausstattung des räumlichen Umfeldes, kann diese Entwicklung sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden.

Kinder und Jugendliche verbringen sehr viel Zeit an diesem Ort, an dem Erwartungen und gegenseitige Verpflichtungen, Normen, Räume sowie Zeitpläne darauf ausgerichtet sind, das Lernen optimal zu ermöglichen (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, 2001, S.7). Neben dem allgemeinen Bildungsziel und der Vermittlung individueller Kenntnisse und Fähigkeiten bereitet die Schule die Heranwachsenden auf das Leben vor.

Seitdem es die Institution Schule gibt, gehört es zu den ständigen Bemühungen der Bildungsverantwortlichen, Schule und Leben miteinander zu verbinden, indem auch die über den Unterricht hinaus weisenden Lebensweltbezüge Berücksichtigung finden (HOFMANN, 2002, S.6). „Macht die Schule auf, lässt das Leben rein“ (ZIMMER/NIGGEMEYER, 1986, S.3) lautet der Aufruf derer, die sich bemühen, Schule und Lebenswirklichkeit miteinander zu verbinden. Die Antwort der Schule auf die veränderte Lebenswelt beinhaltet demzufolge eine Abkehr von der bloßen Unterrichtsschule hin zu einem Lebensort und zu einem sozialen sowie kulturellen Erfahrungsfeld, in dem Leben und Lernen ineinander greifen.

Dieser Prozess des „Sich-Öffnens-der-Schule“ geschieht dabei aus zwei Perspektiven. Auf der einen Seite geht es um die Öffnung der Schule zum Stadtteil hin als außerschulischem Ort des Lernens. Dies ermöglicht der Schule, zeitgemäße Themen zu fokussieren und auf aktuelle Problemstellungen vor Ort einzugehen (SCHIRP, 1996, S.7 ff.). Somit öffnet sich die Schule gezielt dem sie umgebenden Gemeinwesen, um Lernen mit Blick auf lokale und regionale Entwicklungen zu gestalten. Dabei wird eine intensive Zusammenarbeit mit den Familien, den Initiativen, den ansässigen Wirtschaftsunternehmen, den Vereinen oder Kultur- und Wohlfahrtseinrichtungen im Stadtteil angestrebt.

Auf der anderen Seite geht es um das Öffnen im Hinblick auf die räumliche Komponente, um die Bereitstellung der Räume und Flächen für Begegnungen, Veranstaltungen und Kommunikation im Stadtteil. Damit übernimmt die Institution Schule Mitverantwortung für das soziale und pädagogische Zusammenspiel der einzelnen Akteure (EBD.). Somit wird die Schule als Ort des Lernens zu einem Kompetenz- und Begegnungszentrum. Umgekehrt wird die Schule verstärkt einbezogen, wenn es darum geht, lokale Probleme zu thematisieren. So stärkt die Schule die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen, den Stadtteil und damit auch sich selbst.

Entsprechend muss der soziale Lebens- und Erfahrungsraum gestaltet sein, sodass Kinder und Jugendliche Vorgaben und Anregungen für Lern-, Arbeits- und Lebensformen und für die Gestaltung sozialer Beziehungen entwickeln können.



Weder Eltern noch Schule sind dabei die alleinigen Vorbilder. Kinder und Jugendliche lernen in ihrem Lebensumfeld und somit tragen unterschiedliche Personen und Institutionen bewusst oder unbewusst zu ihrer Entwicklung bei (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, 2001, S.8). Der Stadtteil wird dabei zu einer „pädagogischen Schlüsselkategorie“ (SCHIRP, 1996, S.7), aus der sich neue Lernformen, Aufgaben, Lernprozesse, Organisationsformen und Lernergebnisse entwickeln.

Eine „offene Schule“ bietet Chancengleichheit und ist somit ein symbolischer Ort für das vorurteilsfreie Zusammenleben im Stadtteil. „Wenn Schule zum Kristallisationspunkt des Lebens im Stadtteil wird, so setzen die Aktivitäten genau dort an, wo sich Benachteiligung manifestiert: in den unterschiedlichen Bildungschancen unterschiedlicher sozialer Gruppen“. (OLEJICZAK/SCHAARSCHMIDT, 2005, S.28) Schulen, die in dieser Form politisches, soziales und kulturelles Engagement zeigen, befinden sich demzufolge häufig in Stadtteilen mit besonderen sozialen Herausforderungen - und das nicht ohne Grund. Mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2003 („Programme for International Student Assessment“) artikuliert die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) mehr als deutlich, dass Armut und soziale Ausgrenzung in enger Beziehung zu Bildungsbenachteiligung stehen und dass der Zusammenhang von Sozialschicht und Bildung in Deutschland weit stärker ist als im internationalen Durchschnitt (PRENZEL/BAUMERT/BLUM, 2004, S.21 ff.).

Die Schule bietet in vielfältiger Form Anlässe und Möglichkeiten zum sozialen Engagement, verbunden mit der Möglichkeit, an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben mitzuwirken. Dies fördert die Entwicklung prosozialer Einstellungen der Heranwachsenden und hat damit auch positive Effekte im Zusammenhang mit gewalt- und konfliktpräventiven Maßnahmen (SCHIRP, 1996, S.48 ff.).

Schule und Stadtteil besitzen somit eine gemeinschaftliche Verantwortung für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Das Ziel liegt in einer gemeinsamen Schul- und Stadtteilentwicklung, indem die Institution Schule die Heranwachsenden und die im Stadtteil lebenden Menschen gezielt zur Gestaltung des Lernens in Schule und Stadtteil einsetzt. Demzufolge übernimmt die Schule als Ort der Vermittlung und als Ort generationsübergreifender Lern- und Lebenserfahrung Verantwortung gegenüber der nachfolgenden Generation.

#### **4.4.2 Lern- und Erlebnisraum Schulhof**

Die Institution Schule wird sowohl durch ihr Gebäude als auch durch die sie umgebende Freifläche entscheidend geprägt. Seitdem der Schulhof als architektonisch-gestalterische Herausforderung im 19. Jahrhundert die Baukultur bestimmte, ist er Spiegelbild des Ist-Zustandes der Gesellschaft und damit Kristallisationspunkt gesellschaftlicher und pädagogischer Entwicklungen (SCHILKE/PROBST/EIGENBROD, 2004, S.82).

Bis in die Nachkriegszeit hinein hatte sich die Idee vom Schulhof als Appellhof gehalten. Der geteerte oder betonierte Pausenhof im Sinne eines Exerzierplatzes blieb den Schülern, insbesondere in den neuen Bundesländern, noch einige Jahrzehnte erhalten (FINDEISEN, 2006, S.6). Es entstanden großflächig versiegelte Schulhöfe, auf denen zum Fahnenappell im Sinne einer militärischen Ordnung die Guten gelobt und die Schlechten getadelt wurden.

Doch es gab auch Bewegungen gegen diese strenge Reglementierung, in denen neue Ideen und Auffassun-

gen das Thema Schulhofplanung bestimmten. Dieses Reformdenken löste sich völlig von den militärischen Wurzeln des Schulhofes und beabsichtigte eine Lebensreform, „ ... wo spezielle Pflanzstätten, Schulen und Vorschulen, Technik und Natur versöhnten und den neuen Menschen des Industriezeitalters bildeten.“ (FINDEISEN, 2006, S.5) Dieses Leitbild eines mit der Natur verzahnten, ökologisch offenen und zugleich in die Stadtlandschaft integrierten Raumes prägte eine Reihe der Schulneubauten der unmittelbaren Nachkriegszeit. Leider hat die Umsetzung all dieser Ideen und Forderungen nicht Schritt mit der Wirklichkeit gehalten, anders lässt sich die große Zahl der großflächig versiegelten Schulhöfe bis in die 90er Jahre hinein nicht erklären.

Doch mit den 90er Jahren änderte sich das Bild des Schulhofes und es zeigte sich eine Entwicklung hin zum offenen, ökologisch geprägten, kinder- und jugendgerechten Schulgelände, welches den Ansprüchen an einen Spiel-, Lern- und Erholungsraum gerecht wurde. Es wurde erkannt, dass Kinder und Jugendliche während der Pause soziale Fähigkeiten erwerben und die Pause eine Form außerfamiliärer Sozialisation ermöglicht (SCHRIEF, 2005, S.125).

In diesem Sinne ist der Schulhof für die Kinder und Jugendlichen der Aufenthalt im Freien, wo die Heranwachsenden weitgehend selbst bestimmt und an ihren eigenen Bedürfnissen orientiert handeln. Insbesondere für jüngere Kinder ist der Schulhof ein Raum, in dem sie im Spiel soziale Verhaltensformen erlernen können.

Sowohl in Grundschulen als auch in weiterführenden Schulen zeigt sich heute, wie wichtig es ist, die schulischen Freiflächen für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit deren differenzierten Interessen und Aktionsformen zu untergliedern und Nischen für unterschiedliche Nutzungen anzubieten (COENEN, 1994, S.256).

Zahlreiche Schulen in Deutschland haben so in den letzten Jahren auf unterschiedliche Weise mit unterschiedlichen Methoden Wege gefunden, Schulhöfe kind- und jugendgerechter zu gestalten und den Prozess der Umgestaltung entsprechend ihren Kompetenzen gemeinsam mit Schülern, Lehrkräften, Eltern und Ämtern, Initiativen und Fachleuten zu verwirklichen. Nicht nur die Ideen und die Kreativität von Kindern und Jugendlichen waren dabei für die Planung und Gestaltung wesentlich, sondern auch deren Beteiligung bei der Realisierung als Basis für eine Identifikation mit dem Lebens- und Erfahrungsraum.

Die Lehr- und Unterrichtsforschung hat deutlich gezeigt, wie wichtig der Praxis- und Anwendungsbezug im Lernprozess ist (HOFMANN, 2002, S.7). In diesem Sinne versteht sich ein partizipativer Planungsansatz im Rahmen einer Schulhofumgestaltung als fächerübergreifendes Arbeiten, um das Verständnis des erworbenen Wissens und den Sinn für komplexe Wirkungszusammenhänge zur Geltung zu bringen. Für alle Beteiligten bedeutet dies, Eigeninitiative, Problemlösungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein unter Beweis zu stellen. Dabei geht es um die konkrete Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Alltags, wobei in einer Realsituation agiert wird und der Ernstfall die schulische Fiktion ablöst.

Kaum ein anderes Projekt eignet sich besser zum Einstieg in die Entwicklung und Öffnung des schulischen Lebens in den Stadtteil als die Umgestaltung von Schulhöfen in kinder- und jugendgerechte Lebens- und Lernräume.

Besonders in Großstädten sind Schulhöfe offene Orte, vom Verkehr geschützt, die als Anlaufstelle für Kinder- und Jugendtreffs dienen. Entsprechend strukturierte, durchdachte Schulhöfe bieten Bewegungsanreize, Rückzugsmöglichkeiten und Auseinandersetzung mit naturnaher Umgebung, wo Kinder und Jugendliche ihre Freizeit auch nach der Schule gemeinsam verbringen können. Durch geschickte und phantasievolle Planung und gemeinsame Umsetzung lassen sich im Schulgelände motorische, emotionale, soziale und kognitive Erfahrungen vermitteln (SCHRIEF, 2005, S.125). Gemeinsam gepflegtes und vorgezeigtes Grün wird dabei als Visitenkarte der Selbstdarstellung der Schulen immer wichtiger.

Schulhofumgestaltung allein beseitigt jedoch keine gesellschaftlichen Defizite oder verändert starre Bildungssysteme. Doch können durch den Prozess des „Sich-Öffnens“ der Schulen bislang außen stehende Kinder und Jugendliche stärker einbezogen und ihre oftmals vorhandenen destruktiven Energien verringert und Grundqualifikationen wie Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Konzentration und Toleranz gefestigt werden. Gewalt, Unruhe und Erregung werden reduziert, denn „... eine in Bewegung geratene Schule bringt nicht nur grüne, kindgerechte Gestaltung hervor - ihre Lebendigkeit drückt sich auch aus in Mitsprache, Selbstbestimmung, geistiger und körperlicher Entwicklung und Entfaltung der Kinder und Jugendlichen.“ (COENEN, 1997, S.9).

## **5 Projektstudie zur Integration von Beteiligungsstrukturen in kommunalen Planungsprozessen**

### **5.1 Forschungsansatz**

#### **5.1.1 Politische Partizipation in Abhängigkeit von Bildung und Planung**

##### **5.1.1.1 Kinder- und Jugendpolitik**

„Demokratie lebt von Beteiligung.“ (BMFSFJ, 2002b, S.1 f.) In diesem Sinne fordert die Politik der Bundesrepublik ein neues Verständnis von öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen, indem Staat und Gesellschaft die Lebensbedingungen der Heranwachsenden so gestalten, dass die jungen Menschen für sich selbst und füreinander Verantwortung tragen können (EBD.). Durch demokratisches Handeln soll den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet werden, als mitbestimmende Partner gleichberechtigt neben den Erwachsenen ihre eigenen Interessen zu vertreten. Die Wahrnehmung der Interessen bezieht sich dabei vorrangig auf die Bereiche Wohnungs- und Städtebau, Verkehrswesen und Bemühungen für eine gesunde Umwelt. Aber auch in der gesellschaftlichen Debatte über die Zukunft des Gemeinwesens soll die Stimme der Kinder und Jugendlichen einen festen Platz erhalten (BMFSFJ, 1998, XXIV, Pkt.53).

Die Wirkungserwartungen der Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in Prozesse der eigenen Lebensgestaltung werden seitens der Politik umfassend dargestellt. Im Kern geht es um:

- die Erweiterung der Chancen zur Förderung des demokratischen Bewusstseins und zur Übernahme sozialer Verantwortung
- das Erlernen demokratischer Grundfertigkeiten sowie die Verbesserung der politischen Bildung
- die Förderung einer Alltagsdemokratie im Sinne einer Revitalisierung des Alltags durch die Erfahrung der Mitgestaltbarkeit der eigenen Lebenswelt
- die Einflussnahme auf eine nachhaltige Entwicklung des Lebensraumes
- die Bestätigung kommunalpolitischer Planungs- und Entscheidungsprozesse in den Politikfeldern Städtebau, Verkehr sowie der Kinder- und Jugendhilfe durch das Einbeziehen wichtiger Kenntnisse der Heranwachsenden
- eine stärkere Identifikation mit dem Stadtteil und die gemeinwohlverträgliche Lösung von Konflikten (vgl. BMFSFJ, 1999; JAHRESKONFERENZ DER JUGENDMINISTER, 2003)

In diesem Sinne versteht sich eine Politik für Kinder- und Jugendliche als „Lebenslagenpolitik“ und meint damit eine Politik im Interesse der Heranwachsenden, die zum einen von den objektiven sozialen Unterschieden in den Lebenslagen ausgeht und sich auf diese richtet und zum anderen eine persönliche Lebensführung berücksichtigt, nach den Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen selbst fragt und die Selbstständigkeit der Heranwachsenden stärkt (WINKLHOFER/ZINSER, 2003, S.30-35).

#### **5.1.1.2 Partizipationspädagogik**

Die Umsetzung dieser politischen Zielstellungen erfolgt in erster Linie als bildungspolitischer Auftrag, indem die Heranwachsenden mit Hilfe pädagogischer Interaktionen an das Partizipationsverhalten herangeführt und motiviert werden.

Demokratisches Handeln setzt voraus, dass die Kinder und Jugendlichen die persönlichen und sozialen Kompetenzen erlernen. Entsprechende Lernprozesse werden in den Bildungseinrichtungen entscheidend gefördert. Die Einrichtungen der Jugendhilfe tragen gemeinsam mit den Institutionen Kindergarten und Schule die öffentliche Verantwortung für eine "Kultur des Aufwachsens" im Sinne des demokratischen Partizipationsgedankens (BMFSFJ, 2002b, S.2). Insbesondere die Schule besitzt einen besonderen Bildungsauftrag, da sie alle Kinder und Jugendlichen erreicht und sie im Erwerb von Wissen und Kompetenzen über demokratische Verfahren stärken kann.

Insofern wird die politische Partizipationskultur von Kindern und Jugendlichen im Kern durch eine Partizipationspädagogik gewährleistet, in der persönliche und soziale Kompetenzen der Heranwachsenden vermittelt werden (TIEMANN/GLINKA, 1999, S.243).

Die Zielsetzungen bestehen im Wesentlichen aus der Vorgabe, dass Kinder und Jugendliche befähigt und motiviert werden, ihre Interessen zu artikulieren und politisch sowie gesellschaftlich mitzuwirken (BMFSFJ, 2002a, S.193). Die Ziele seitens der Bildungsträger konzentrieren sich dabei auf eine:

- Stärkung der kindlichen und jugendlichen Fähigkeiten, u.a. Konfliktfähigkeit, Meinungsbildung, Toleranz gegenüber Andersdenkenden, Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und Urteilsfähigkeit
- konsequente Einbindung und Verständnisbildung in pädagogische Planungen und Entscheidungen
- Erweiterung der Kenntnisse über politische Entscheidungsprozesse
- Schaffung individueller Bildungschancen (EBD.)

Darüber hinaus wird Partizipationspädagogik wichtig, wenn Kinder und Jugendliche für die Teilnahme an Partizipationsprozessen durch vorbereitende oder begleitende Maßnahmen qualifiziert werden müssen und wenn der gesamte demokratische Prozess der Partizipation in Planung und Durchführung so strukturiert ist, dass demokratische Kultur verinnerlicht wird und letztlich demokratische Persönlichkeiten entstehen (TIEMANN/GLINKA, 1999, S.241).

#### **5.1.1.3 Planungspartizipation**

In zweiter Instanz geht der politische Auftrag an die kommunale Planungsebene, die in den Bereichen der Lebensweltgestaltung der Kinder und Jugendlichen handelt und eingreift. Mit Hilfe wirkungsvoller Beteiligungsprojekte an konkreten Themen können die politischen Zielstellungen der Partizipation verfolgt werden. Der lokale Nahraum bietet dabei den Heranwachsenden die Chance, sich für überschaubare Sachverhalte aus der eigenen Lebenswelt zu engagieren.

Ausgangslage einer Planungspartizipation bildet der Planungsprozess mit seinen festgesetzten Planungsabläufen (vgl. HOAI, 2002). Die Realisierung einer Planungs- und Bauaufgabe lässt sich dementsprechend anhand konkreter Leistungsphasen festmachen. Dabei haben die Gestaltungsentwürfe, Detailzeichnungen und notwendigen schriftlichen Erläuterungen die Aufgabe, die bauliche Gestaltung des Projektes mit zeichnerischen Mitteln so eindeutig festzulegen, dass keine unterschiedliche Auffassung über das Bauvorhaben entstehen kann und dass alle sicherheitstechnischen Standards erfüllt werden. Der Planungsprozess wird in der Regel in neun Leistungsphasen unterteilt, die jeweils für sich abgeschlossen eine Möglichkeit und Chance der Planungspartizipation mit Kindern und Jugendlichen bieten:

<b>Leistungsbild</b>	<b>Grundleistungen (Zusammenfassung)</b> (HOAI, 2002, S.234 ff.)
<b>1. Grundlagenermittlung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Aufgabenstellung</li> <li>• Abgrenzung des Planungsrahmens</li> </ul>
<b>2. Vorplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagenanalyse</li> <li>• Erfassen, Bewerten und Erläutern vorhandener Strukturen (Bestandserhebung)</li> <li>• Erarbeiten eines Planungskonzeptes mit alternativen Lösungsmöglichkeiten</li> <li>• Kostenschätzung</li> </ul>
<b>3. Entwurfsplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stufenweise Durcharbeitung des Planungskonzeptes bis hin zum vollständigen Entwurf (zeichnerische Darstellung und Objektbeschreibung) unter Berücksichtigung gestalterischer, städtebaulicher und technischer Anforderungen</li> <li>• Kostenberechnung</li> </ul>
<b>4. Genehmigungsplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten der Vorlagen für die nach den öffentlich-rechtlichen Vorschriften erforderlichen Genehmigungen und Zustimmungen</li> <li>• Einreichen der Unterlagen</li> </ul>
<b>5. Ausführungsplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeitung einer Planunterlage mit Hilfe zeichnerischer Darstellungen mit allen für die Ausführung notwendigen Einzelangaben (Detail- und Konstruktionszeichnungen, Pflanzpläne ect.)</li> </ul>
<b>6. Vorbereitung der Vergabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermitteln und Zusammenstellen von Mengen als Grundlage für das Aufstellen von Leistungsbeschreibungen mit Leistungsverzeichnissen</li> </ul>
<b>7. Mitwirkung bei der Vergabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenstellen der Verdingungsunterlagen für alle Leistungsbereiche</li> <li>• Einholen der Angebote der Fachbetriebe</li> <li>• Kostenanschlag</li> </ul>
<b>8. Objektüberwachung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überwachen der Ausführung des Objekts</li> <li>• Koordinierung der an der Bauausführung fachlich Beteiligten</li> </ul>

<b>Leistungsbild</b>	<b>Grundleistungen (Zusammenfassung)</b> (HOAI, 2002, S.234 ff.)
<b>8. Objektüberwachung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abnahme der Bauleistungen</li> <li>• Kostenfeststellung</li> <li>• Übergabe des Objektes</li> </ul>
<b>9. Objektbetreuung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objektbegehung zur Mängelfeststellung vor Ablauf der Verjährungsfristen der Gewährleistungsansprüche</li> </ul>

Die Partizipation der Heranwachsenden kann sowohl an einzelnen Planungsphasen als auch über einen gesamten Planungsprozess erfolgen. Dabei verfolgt eine Planungspartizipation in erster Linie das Ziel, die Qualität der Planung und Gestaltung so zu erhöhen, dass die Bedürfnisse der Heranwachsenden befriedigt und eine Legitimation des Geschaffenen erreicht wird. Damit sollen Planungsfehler vermieden und Umsetzungswiderständen entgegengewirkt werden (FATKE/SCHNEIDER, 2006, S.24). Entscheidend dabei ist die:

- Nutzbarmachung lokaler Kenntnisse und Eröffnung neuer Planungsperspektiven
- Unterstützung der Gestaltungsfindung durch „Experten in eigener Sache“
- Vermeidung kostenträchtiger Fehlplanungen
- Minimierung von Umsetzungswiderständen
- Dezimierung von Vandalismus und Zerstörung durch Identifikation mit dem Geschaffenen

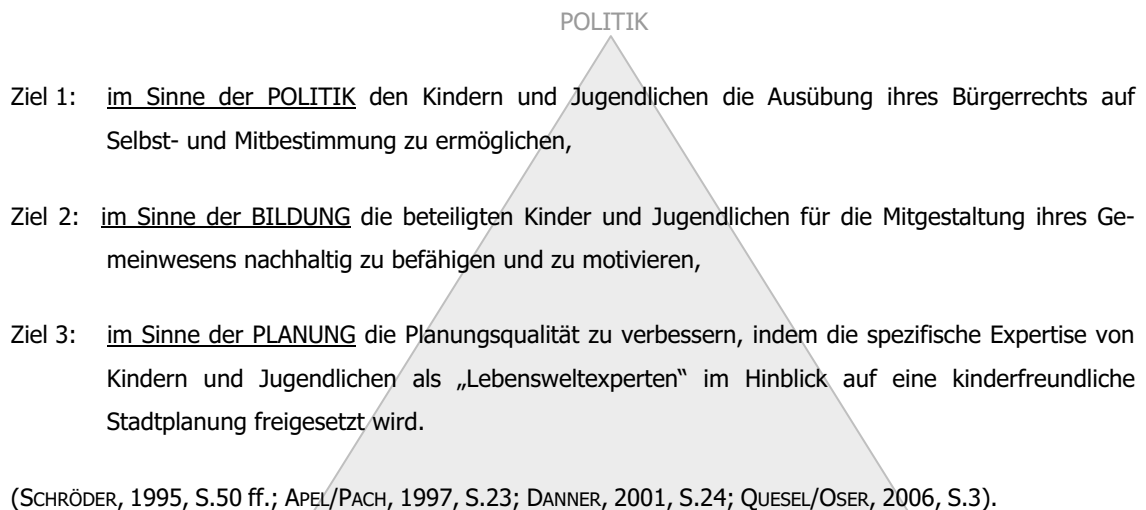
Kinder und Jugendliche tragen jedoch diese Planungskompetenz nicht bewusst in sich. Das Wissen und Verständnis über Planungszusammenhänge und die Kenntnisse im Bereich der eigenen Lebensweltgestaltung werden erst mit Hilfe pädagogischer Interaktionen und planungsmethodischer Prozesse bewusst hervorgebracht. Insbesondere die Form der Beteiligung und die Partizipationsintensität müssen auf die jeweiligen Bedürfnisse, Ansprüche und unterschiedlichen Kompetenzen in Bezug auf Lebensalter und psychosozialen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein (STANGE/TIEMANN, 1999, S.23).

Der Institution Schule kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie, ergänzend zu ihren Aufgaben als Lernort, zunehmend Aufgaben der sozialen Vernetzung übernimmt (ZINNECKER, 2002, S.61 ff.) und in Prozesse der Planung und Gestaltung des Stadtteils eingreifen kann. Schulhöfe als Orte der Sozialisation neu zu gestalten, zu beplanen und zu bebauen ist eine von vielen Möglichkeiten, politische Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Ebene zu verwirklichen.

Partizipationsstrukturen in kommunale Planungsprozesse zu integrieren stellt eine Herausforderung sowohl für Planer, Bildungsträger als auch für die zu beteiligten Kinder und Jugendlichen dar. Es wird deutlich, dass die Bereiche Bildung und Planung im Zusammenhang betrachtet werden müssen und dass sie sich einander bedingen, um gemeinsam den politischen Partizipationsauftrag erfüllen zu können.

### 5.1.2 Forschungsfragen

Kinder- und Jugendpartizipation in kommunalen Planungsprozessen versteht sich als kommunikationstheoretisches Modell zwischen Politik, Bildung und Planung. Wobei jede Handlungsebene für sich mit eigenen konkreten Zielvorgaben ausgestattet ist. Konkret bedeutet dies,



Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, inwieweit sich diese drei Partizipationsziele in einem kommunalen Planungsprozess vereinen lassen, ohne dass es zu Widersprüchen, Unstimmigkeiten und Missverständnissen auf Grund zu hoher Erwartungshaltungen zwischen den einzelnen Akteuren kommt. Die Fragestellung bezieht sich auf eine innerhalb des Partizipationsprozesses festgelegte Rollenzuschreibung der Kinder und Jugendlichen im Verhältnis zu den Erwachsenen (DANNER, 2001, S.26). Die sich daraus ergebende Interaktion zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen basiert auf sozialen Differenzierungen (Schismogenese) (SIMON/STIERLIN, 1993, S.349), die im Rahmen kommunikativer Prozesse entweder Unterschiede zwischen den Individuen betonen oder aber deren Gleichheit ausmachen. In diesem Sinne lassen sich Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen grundsätzlich als symmetrisch (auf gleicher Ebene) oder als asymmetrisch (auf unterschiedlicher Ebene) definieren (EBD.).

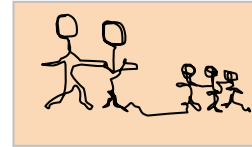
Bezogen auf die politischen Zielvorgaben und ihre Umsetzung auf den Ebenen von Bildung und Planung werden die unterschiedlichen Rollenzuweisungen sichtbar.



## Kinder- und Jugendpolitik als Auftrag

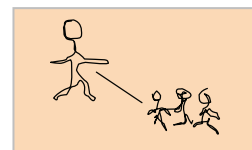
## Interaktionsform

**POLITISCHE PARTIZIPATION** schreibt den Kindern und Jugendlichen die Rolle der partiell mündigen Bürger zu. Sie werden als Vertreter der eigenen Interessen aufgefasst. In diesem Sinne sind Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene gleichberechtigt in **symmetrischer** Interaktionsform, streben nach Gleichheit und gegenseitiger Akzeptanz.

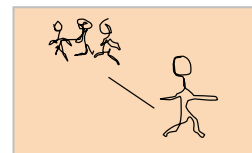


## Ebenen der Umsetzung

**PARTIZIPATIONSPÄDAGOGIK** versetzt die Heranwachsenden in die Rolle der Lernenden und es kommt zu einer **asymmetrischen** Interaktion, wo die Erwachsenen als Pädagogen agieren und ihr Wissen an die Kinder und Jugendlichen vermitteln.



**PLANUNGSPARTIZIPATION** lässt die Kinder und Jugendlichen als Experten mit unverzichtbarem Spezialwissen tätig werden. Dabei geht es um die besonderen lokalen Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen im unmittelbaren Lebensraum. Die Erwachsenen lernen von den Kindern und Jugendlichen und somit verschiebt sich die Symmetrie in Richtung der Heranwachsenden und wird zu einer **asymmetrischen** Interaktion.



Die Interaktionsformen zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen verändern sich jedoch in Abhängigkeit des Grades der Partizipation. In Anlehnung an die Beteiligungsstufen von SCHROEDER, lassen sich im Hinblick auf eine ernst gemeinte Partizipation die Beteiligungsstufen Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung bis hin zur Selbstverwaltung nach ihrer unterschiedlichen Rollenzuweisung der Kinder/Jugendlichen und Erwachsenen unterscheiden (SCHRÖDER, 1996, S.30 f.).

Stufen der Beteiligung (SCHRÖDER, 1996, S. 30 f.)	Rollenverhältnis (DANNER, 2001, S.26)
<b>1. Fremdbestimmung</b> Kinder und Jugendliche werden für Erwachseneninteressen instrumentalisiert. Sowohl die Inhalte als auch die Ergebnisse des Projektes sind fremddefiniert.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende ohne Stimme</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren und Entscheider</li> </ul>
<b>2. Dekoration</b> Kinder und Jugendlichen wirken bei Veranstaltungen mit, wissen jedoch nicht, warum es geht. Sie sind dekoratives Beiwerk.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende ohne Stimme</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren und Entscheider</li> </ul>

<b>Stufen der Beteiligung</b> (SCHRÖDER, 1996, S. 30 f.)	<b>Rollenverhältnis</b> (DANNER, 2001, S.26)
<b>3. Alibi-Teilnahme</b> Kinder und Jugendliche nehmen an Veranstaltungen teil, haben aber nur scheinbar eine Stimme. Sie können selbst entscheiden, ob sie das Angebot wahrnehmen oder nicht.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende ohne Stimme</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren und Entscheider</li> </ul>
<b>4. Teilhabe</b> Über die bloße Teilnahme hinausgehend, ist ein sporadisches Engagement der Beteiligung möglich.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmende</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren und Entscheider</li> </ul>
<b>5. Zugewiesen, aber informiert</b> Das Projekt wird von Erwachsenen initiiert und vorbereitet. Die Kinder und Jugendlichen werden darüber informiert und wissen, um was es geht und was sie bewirken sollen.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informierte</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren und Entscheider</li> </ul>
<b>6. Mitwirkung</b> Durch Fragebögen und Interviews können Kinder und Jugendliche indirekt ihre eigene Meinung und Kritik äußern. Sie sind jedoch nicht prozesshaft integriert und besitzen keine weitere Entscheidungskraft.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informierte</li> <li>• Außenstehende Berater</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren und Entscheider</li> </ul>
<b>7. Mitbestimmung</b> Kinder und Jugendliche werden prozesshaft integriert und sollen die Entscheidungen mitverantworten. Die Initiative geht von den Erwachsenen aus, alle Entscheidungen werden jedoch gemeinsam und demokratisch getroffen.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitentscheider</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren</li> <li>• Mitentscheider</li> </ul>
<b>8. Selbstbestimmung</b> Die Projektinitiierung erfolgt durch die Kinder aus eigener Betroffenheit. Die Eigeninitiative wird von den Erwachsenen unterstützt und sie tragen die Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen mit.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiatoren</li> <li>• Entscheider</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berater</li> </ul>
<b>9. Selbstverwaltung</b> Im Rahmen der Selbstorganisation haben die Kinder und Jugendlichen völlige Entscheidungsfreiheit über das Wie und Ob ihrer Aktion. Die Erwachsenen tragen ihre Entscheidung mit.	<b>Kinder/Jugendliche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiator</li> <li>• Entscheider</li> </ul> <b>Erwachsene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informierte</li> <li>• Außenstehende Berater</li> </ul>

Je nachdem, welche Stufe der Partizipation innerhalb eines Prozesses realisiert wird, nehmen Erwachsene gegenüber Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Rollen ein (DANNER, 2001, S.26).

Jede Rollenbeschreibung impliziert ein bestimmtes Maß an Asymmetrie im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen. Einzig und allein auf der Stufe der Mitbestimmung kommt es zu einem sym-

metrischen Rollenverhältnis, welches von einem gleichberechtigten und demokratischen Aushandlungsprozess gekennzeichnet ist, wo Entscheidungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen gemeinsam getroffen werden.

Ausgehend von der Zielstellung und Wirkungserwartung der Politik, Kinder und Jugendliche als gleichberechtigte Partner in Fragen der Entscheidungsfindung partizipieren zu lassen, zeigt sich, dass die Ebenen der Umsetzung deutlich mehr asymmetrische Handlungen aufweisen, bei denen ein gleichberechtigtes Entscheiden und Handeln zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen nur schwer möglich ist.

Die Problematik liegt in der Erwartungshaltung, die den Akteuren eines partizipativen Prozesses durch die politische Zielvorgabe entgegengebracht wird. Ein gleichberechtigtes demokratisches Handeln kann nur im Prozess einer symmetrischen Interaktion zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen erfolgen, bei denen alle Beteiligten mit gleicher Stimme Entscheidungen bewirken.

Der Forschungsansatz der Arbeit greift diesen Widerspruch auf und fokussiert den Blick auf den kommunalen Planungsprozess. Im Rahmen einer Planungspartizipation am Beispiel der Umgestaltung von Schulhöfen soll folgender Fragestellung nachgegangen werden:

- Können in einem kommunalen Planungsprozess im Hinblick auf die unterschiedliche Rollenzuweisung der Kinder und Jugendlichen die einzelnen Partizipationsziele, demokratisches Handeln, politische Bildung und Expertenanhörung, gleichzeitig erfüllt werden?
- In welcher Phase der Planungspartizipation wird ein demokratisches Handeln der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer gleichberechtigten Selbst- und Mitbestimmung erreicht?
- An welcher Stelle des Planungsprozesses bedingen Planungspartizipation und Partizipationspädagogik einander und nehmen Einfluss auf das Partizipationsergebnis?

## 5.2 Hansestadt Rostock – Handlungsraum der Projektstudie

### 5.2.1 Stadt und Raum

#### 5.2.1.1 Stadtentwicklung

Die fast 800 Jahre alte Hanse- und Hafenstadt Rostock ist neben ihrer Stellung als einziges Oberzentrum Mecklenburg-Vorpommerns nicht nur die größte Stadt, sondern auch das geistig-kulturelle und wirtschaftliche Zentrum des Landes.

Als die Stadt zum „Tor der Welt“ war Rostock aus wirtschaftsstrategischen Gesichtspunkten eine der wichtigsten Hafenstädte der DDR. Mit dem Aufbau von Werftindustrie, Fischereiwirtschaft, See- und Hafenwirtschaft, dem Ausbau der Universität und der Seefahrtsschule wurde Rostock überregional bedeutsam und war damit Anziehungspunkt für viele Menschen landesweit. So stieg die Einwohnerzahl am Ende des 2. Weltkrieges von ca. 100.000 bis auf 252.956 im Jahre 1989 überdurchschnittlich schnell an (HANSESTADT ROSTOCK, 2005, S.39).



Bild 1: Blick auf Rostock über die Warnow

Foto: Irma Schmidt



Abb. 3: Stadtteile der Hansestadt Rostock

Quelle: HANSESTADT ROSTOCK

Um den enormen Einwohnerzuwachs zu bewältigen, entstand ein hoher Anteil an Wohnsiedlungen in industrieller Bauweise. Moderne Wohnungen in Plattenbauweise standen dem Verfall preisgegebenen Altbaugebieten im Innenstadtbereich mit Vorkriegsstandard gegenüber. Durch den enormen Bevölkerungszuwachs und eine DDR-typische Wohnraumzuweisung entwickelte sich die Stadt sozialräumlich ungleichmäßig und so erkennt man noch heute die räumliche Konzentration von Menschen bestimmter Altersgruppen und Haushaltsstrukturen in den einzelnen Wohngebieten.

Folgt man dem zeitlichen Baugeschehen, so entstanden auf Grund des hohen Bedarfs an Wohnraum in den 50er Jahren Stadtteile wie Rostock-Reutershagen und in den 60er Jahren das Wohngebiet Südstadt als kompakter Geschosswohnungsbau. Ihnen folgten in den 70er und 80er Jahren nacheinander in komplett industrieller Plat-

tenbauweise errichtete Stadtteile wie Lütten Klein, Lichtenhagen, Evershagen, Schmarl, Groß Klein, Dierkow und Toitenwinkel. Im Jahre 1995 waren 62% der Rostocker Wohnungen in Montagebauweise errichtet (UNIVERSITÄT ROSTOCK, 2005, S.12 ff.).

Die Altersstruktur in den Neubaugebieten entsprach dem Baualter der Siedlungen. Vorrang bei der Wohnungsvergabe hatten junge Familien. So dominierte in den älteren Großwohnsiedlungen die ältere Generation, während in den neu erbauten Plattenbausiedlungen junge Familien die Altersstruktur bestimmten.

### 5.2.1.2 Bevölkerungsentwicklung

Die 90er Jahre brachten, bedingt durch den politischen Umbruch, erhebliche ökonomische, demographische, soziale, räumliche und politische Veränderungen, die u.a. einen starken Bevölkerungsverlust der Hansestadt zur Folge hatten. Auf Grund der räumlichen Veränderung der Einwohner (Weg- und Zuzüge aus und in die Stadt) und einer natürlichen Bevölkerungsbewegung mit einer anhaltend geringen Geburtenziffer verlor die Stadt seit Anfang der 90er Jahre ca. 21% ihrer Bevölkerung (STATISTISCHES LANDESAMT, STAND JUNI 2006).

Damit sank die Einwohnerzahl der Stadt in den letzten 17 Jahren um 53.668. Auch innerhalb der Stadt vollzogen sich stadtstrukturelle Veränderungen. Nach der politischen Wende und im Zuge der sozialen Ausdifferenzierung fand eine symbolische Neubewertung der Rostocker Stadtbereiche statt. Die Plattenbaugebiete wurden ab- und die Altbaugebiete aufgewertet. Diese Änderung des Ansehens der einzelnen Wohnstandorte gestaltete sich unterschiedlich. Die ältesten Plattenbaugebiete mit ihrer gewachsenen Struktur und ihrer relativen Nähe zum Stadtzentrum blieben weiterhin attraktive Wohnstandorte.

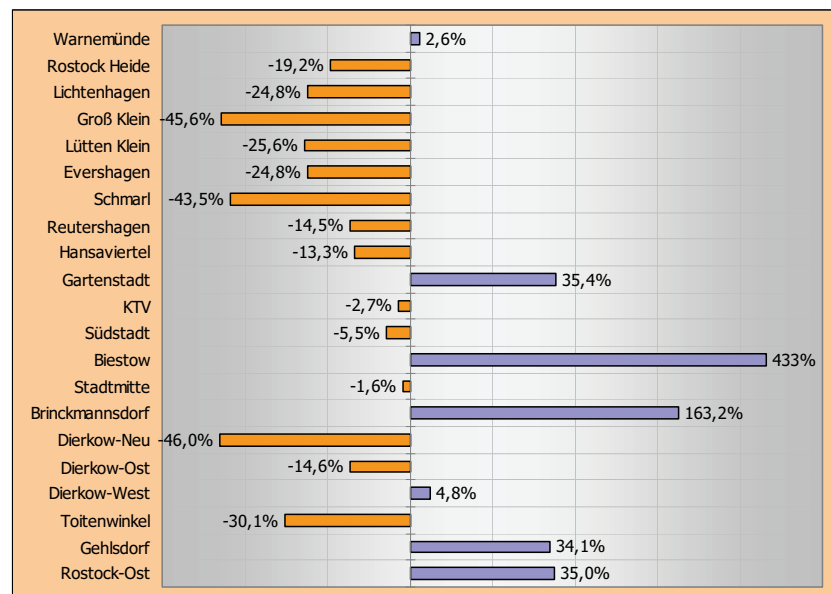


Abb. 4: Prozentuale Veränderung der Einwohnerzahl in den Stadtbereichen Rostocks zwischen 1992 und 2005

Quelle: HANSESTADT ROSTOCK, Statistisches Jahrbuch, 2005; eigene Darstellung

Dagegen konnten sich die jungen Siedlungen in industrieller Plattenbauweise mit ihrem teilweise noch unattraktiven Umfeld und einer innenstadtfernen Lage nur schwer behaupten. Die einzelnen Stadtteile waren in unterschiedlicher Weise vom Bevölkerungsverlust betroffen. Im Zeitraum von 1992-2005 hatten die Stadtteile Groß Klein, Dierkow-Neu, Schmarl und Toitenwinkel die größten Bevölkerungsverluste zu verzeichnen. Allein in Groß Klein hatte sich die Einwohnerzahl von 1992 bis 2005 fast halbiert (45,6%) (HANSESTADT ROSTOCK,

2005, S.54). Meist wanderten einkommensstärkere Bewohner aus den betreffenden Stadtteilen in innenstadtnahe und zum Teil bereits sanierte Wohngebiete der Stadt ab. Aber auch Gebiete am Rand der Stadt (Biestow, Brinckmansdorf, Gehlsdorf, Rostock Ost, Gartenstadt und Warnemünde) konnten durch einen entsprechenden Wohnungsneubau, vor allem in Form von Ein- und Zweifamilienhäusern, eine Bevölkerungszunahme verzeichnen (EBD.).

Eine starke Konkurrenz in Form von Eigenheimsiedlungen boten die angrenzenden Umlandgemeinden mit ihren Infrastruktureinrichtungen und einem attraktiven Umfeld. Vor allem junge Familien zogen in neu erbaute Siedlungen des Rostocker Umlandes. Dabei konnten besonders die Landkreise Bad Doberan und Güstrow einen Zugewinn an Bevölkerung verzeichnen. 1996, im Jahr mit der höchsten Fortzugsrate, verlor die Stadt Rostock allein 2% ihrer Einwohner (4.528 Personen) an den Landkreis Bad Doberan (HANSESTADT ROSTOCK, 2005, S.76). Nach 1997 ging die Fortzugsquote zurück, da der Höhepunkt der Umlandwanderung überschritten war.

Seit 2004 ist laut Statistik wieder ein leichter Bevölkerungszuwachs zu verzeichnen, insbesondere durch eine positive Wanderungsbilanz. Betrachtet man jedoch das aktuelle Zuzugs- und Fortzugsverhalten nach Altersgruppen, so wird deutlich, dass sich ein Wanderungsgewinn in den letzten Jahren überwiegend bei den 18- bis unter 30-Jährigen und geringfügig den über 65-Jährigen zeigt. Bei allen anderen Altersgruppen ist die Wanderungsbilanz nach wie vor negativ, d.h. bei den unter 18-Jährigen und den 30- bis unter 65-Jährigen gibt es mehr Fortzüge als Zuzüge. Die Wanderungsgewinne entstehen dabei hauptsächlich durch Zuzüge aus Mecklenburg-Vorpommern. Die Altersstruktur der Zuzüge verweist auf die hohe Bedeutung der Stadt als universitärer und berufsbildender Standort (STATISTISCHES LANDESAMT, STAND JUNI 2006).

Laut einer Prognose des Statistischen Landesamtes zur Bevölkerungsentwicklung wird zwischen 2006 und 2010 ein weiterer Rückgang der Bevölkerung von 4.731 Personen erwartet. Damit sinkt die Bevölkerung der Stadt weiter auf geschätzte 194.557 Einwohner bis zum Jahr 2010 (STATISTISCHES LANDESAMT, STAND JUNI 2006).

## **5.2.2 Sozialstruktur und Lebenslage**

### **5.2.2.1 Bevölkerungsstruktur**

Der Geburtenrückgang und das negative Wanderungssaldo der letzten Jahre hatten in Rostock, insbesondere durch den Wegzug junger Menschen und Familien, einen enormen Einfluss auf die Bevölkerungsstruktur. Die Zahl der Geburten verringerte sich mit dem Jahr 1990 schlagartig um die Hälfte.

Wurden 1990 noch 2.894 Menschen in der Stadt Rostock geboren, erreichte die Geburtenzahl 1995 mit nur noch 1.183 Lebendgeborenen ihren Tiefststand. Bis zum Jahr 2005 konnte sich die Zahl mit 1.573 Lebendgeborenen wieder leicht stabilisieren, jedoch sterben immer noch mehr Menschen in der Hansestadt, als neue geboren werden (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT, 2006).

Die Zahl der unter 18-Jährigen hat sich zwischen 1990 und 2005 mehr als halbiert (-59%). Prägten 1990 noch 60.404 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren das Stadtbild der Hansestadt, waren es im Jahr 2005 nur noch 24.965 (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT, 2006).

Insgesamt zeigt sich eine rasche Alterung der Bevölkerung in der Stadt, die sich aufgrund des immer geringer werdenden Anteils an jungen Menschen auch zukünftig weiter fortsetzen wird. So hat sich das Durchschnittsalter der Einwohner (mit Hauptwohnsitz) in nur 14 Jahren von 36,0 im Jahre 1990 auf 43,7 Jahre im Jahr 2004 erhöht (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT, 2005).

Dabei sind die Anteile der Kindern und Jugendlichen an der Bevölkerung in den einzelnen Stadtbereichen sehr unterschiedlich. Während Gebiete mit überwiegender Altbausubstanz (vor 1950) altersmäßig durchmischt sind, haben die nach den 50er Jahren errichte-

ten Wohngebiete eine spezifische Altersstruktur, wobei jeweils zwei Generationen (Eltern und deren Kinder) bzw. in den älteren Stadtteilen nur noch die Elterngeneration das Bild dominieren. Familien mit Kindern finden sich überdurchschnittlich in den jungen Stadtteilen wie Toitenwinkel, Dierkow, Schmarl, Groß Klein und Lichtenhagen. Jedoch haben diese Stadtteile in den letzten Jahren einen enormen Verlust an jungen Menschen hinnehmen müssen (UNIVERSITÄT ROSTOCK, 2005, S.23).

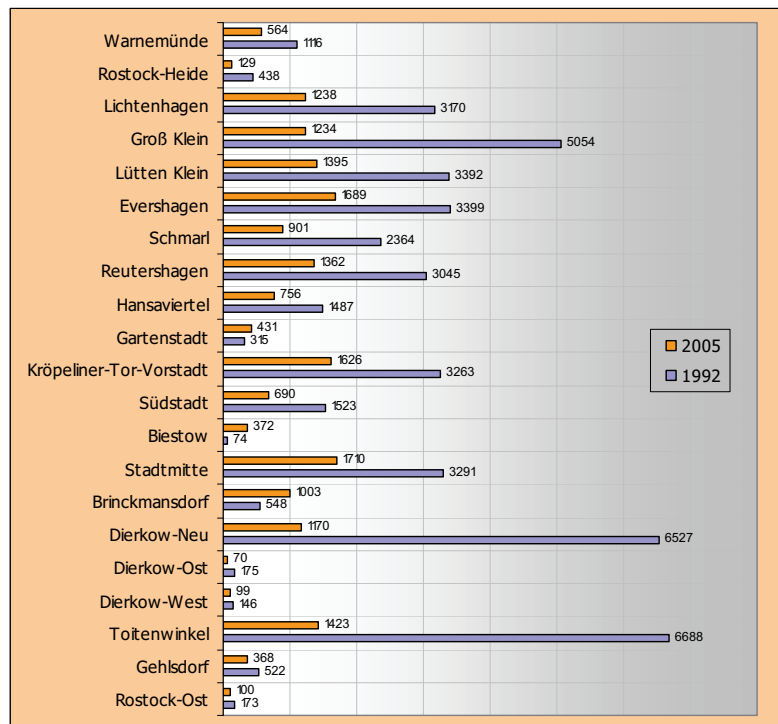


Abb. 5: Veränderung der Anzahl der unter 18-Jährigen in der Hansestadt Rostock zwischen 1992 und 2005

Quelle: HANSESTADT ROSTOCK, Statistisches Jahrbuch, 2005; eigene Darstellung

#### 5.2.2.2 Haushalts- und Familienstruktur

Die Darstellung der familiären Situation in der Hansestadt Rostock lässt sich nur bedingt erfassen, da nur eine geringe Anzahl an Daten zur Haushalts- und Familienstruktur zur Verfügung steht.

Von den im März 2004 vorhandenen Haushalten waren 24,5% Haushalte mit Kindern, davon 67,9% mit einem und 27,7% mit zwei Kindern, der Rest mit drei und mehr Kindern (UNIVERSITÄT ROSTOCK, 2005, S.29). Die Veränderung der familiären Situation wird anhand der Vergleichsdaten der letzten 10 Jahre deutlich. Prägen 1995 noch 42.300 Familien das Stadtbild, so verringerte sich die Zahl im Jahr 2004 kontinuierlich auf 27.300 (HANSESTADT ROSTOCK, AMT FÜR WAHLEN UND STATISTIK, 2005).

Eine Bestätigung der Entwicklung zeigt sich auch in der deutlich veränderten Zahl der Frauen mit Kindern. Hatten 1995 noch 38% der Frauen der Hansestadt Kinder, so waren es 2004 nur noch 26% (EBD.). Dabei ist

ein deutlicher Trend zu einem Kind zu verzeichnen. Im Jahr 1995 besaßen 42,3% der Mütter zwei Kinder, im Jahr 2005 waren es nur noch 27,8%. Dafür stieg der Anteil der Mütter mit einem Kind erheblich an.

Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen lebte bei verheirateten zusammenlebenden Paaren. Bei Alleinerziehenden lebten 8.262 Kinder (30,3%), davon 96,6% bei Alleinerziehenden Müttern. Die Mehrzahl der Alleinerziehenden war ledig (61%), knapp 35% geschieden und 4% verwitwet (HANSESTADT ROSTOCK, AMT FÜR WAHLEN UND STATISTIK, 2005). Damit wuchs im Jahr 2002 jedes dritte Kind bei nur einem Erziehungsberechtigten auf. Allerdings darf dieses Ergebnis nicht überinterpretiert werden, da viele Alleinerziehende wahrscheinlich in einer festen Partnerschaft, oft sogar mit dem Partner im gleichen Haushalt, leben. Insofern befinden sich die Kinder in einer der „Normalfamilie“ ähnlichen Form des Zusammenlebens, d.h. sie sind nicht unbedingt der besonderen Belastung des Alleinerziehens ausgesetzt.

### 5.2.2.3 Erwerbsstatus und Einkommensverhältnisse

In Folge des Strukturwandels und der Öffnung des Arbeitsmarktes seit der Wende ist auch innerhalb der Stadt Rostock eine Arbeitslosigkeit von vorher unbekannter Dimension aufgetreten.

Die amtliche Statistik weist die Quote der „gemeldeten Arbeitslosen“ aus. Diese lag in der Stadt Rostock im Juni 2006 bei 19,5% bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen zwischen 15 bis unter 65 Jahren. Kennzeichnend dabei ist auch der Anteil der Arbeitslosen unter 25 Jahren. Hier lag die Arbeitslosenquote im Juni 2006 bei 16,1% (HANSESTADT ROSTOCK, AMT FÜR WAHLEN UND STATISTIK, 2005).

Aufgrund mangelnder Erwerbsmöglichkeiten sind etwa 18,7% aller Einwohner der Stadt auf staatliche Leistungen am Rande des Existenzminimums angewiesen. Dies entspricht ca. 37.000 Bewohnern der Stadt, die Leistungen von der Agentur für Arbeit bzw. Arbeitslosengeld II oder in Einzelfällen auch nur Sozialhilfe nach dem neuen Sozialhilfegesetz (SGB XII) beziehen. Hinzu kommen die minderjährigen Angehörigen, die von ALG II Empfängern Sozialgeld beziehen. Dies waren in Rostock im Juni 2005 insgesamt 6.583 Personen, mehrheitlich Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren.

Die Zahlen belegen, dass im Jahr 2005 ca. 25% aller Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren Sozialgeld nach dem SGB II bezogen. Damit ist jedes 4. Kind in Rostock auf die staatlichen Hilfeleistungen angewiesen (EBD.).

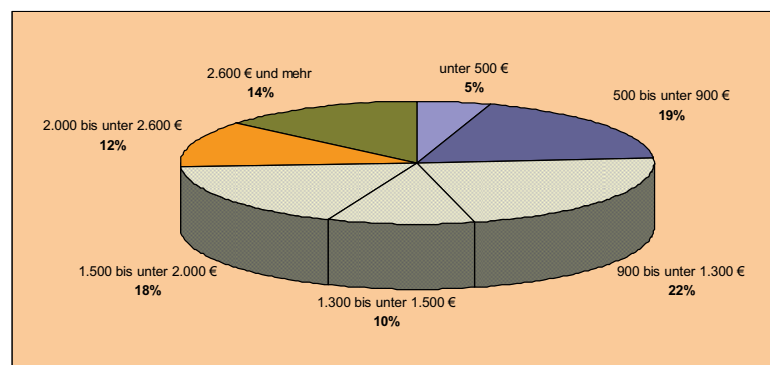


Abb. 6: Privathaushalte in der Hansestadt Rostock nach Haushaltsnettoeinkommen; Stand 2004

Quelle: HANSESTADT ROSTOCK, Amt für Statistik und Wahlen; eigene Darstellung

Die Entwicklung und das Ausmaß der Arbeitslosigkeit sind in den Rostocker Stadtteilen unterschiedlich ausgeprägt. Über-



durchschnittlich hoch ist die Arbeitslosigkeit in den westlichen Stadtteilen der Hansestadt mit einer starken Bevölkerungsdichte. Demzufolge haben die Rostocker Stadtteile Groß Klein und Evershagen, gefolgt von Toitenwinkel und Dierkow-Neu, die höchsten Empfängerquoten an Sozialleistungen und auch die höchsten Arbeitslosenanteile.

Errechnet aus den Angaben des Mikrozensus lassen sich zusätzliche Angaben zum Haushaltsnettoeinkommen ermitteln, welches sich auf die Höhe des Nettoeinkommens aller Haushaltsmitglieder eines Haushaltes bezieht. Dementsprechend stieg zwischen 1993 und 2004 das durchschnittliche monatliche Haushaltsnettoeinkommen der Rostocker von ca. 1.420 auf ca. 1.550 Euro leicht an. Die Einkommenssituation stellt sich dabei wie folgt dar. Jeder zwanzigste Haushalt hat weniger als 500 Euro pro Monat zur Verfügung, bei weiteren 19% liegt das Einkommen zwischen 500 bis unter 900 Euro, so dass fast jeder vierte Haushalt (24%) ein Monatseinkommen von weniger als 900 Euro hat. Die Hälfte der Haushalte (50%) kann über 900 bis unter 2.000 Euro im Monat verfügen und 26% beziehen monatlich mehr als 2.000 Euro, davon 14% mehr als 2.600 Euro (HANSESTADT ROSTOCK, AMT FÜR WAHLEN UND STATISTIK, 2005).

Um jedoch genauere Angaben zum Prokopfeinkommen nach Familientypen und Stadtteilen zu erhalten, muss auf Bürgerbefragungen zurückgegriffen werden, aus denen gewisse Entwicklungstendenzen abgeleitet werden können, da amtliche Daten nicht zur Verfügung stehen. Seit 1995 führt die größte Rostocker Wohnungsgesellschaft alle zwei Jahre unter ihren Mietern eine Befragung im Rahmen der „Rostocker Wohnbefindlichkeitsstudie“ durch, die vergleichbare Daten liefert (UNIVERSITÄT ROSTOCK, 2001).

Nach Familientypen unterschieden haben die Bewohner von (studentischen) Wohngemeinschaften mit 466 Euro und die Alleinerziehenden mit 575 Euro das geringste Prokopfeinkommen. Etwas höher ist das Prokopfeinkommen der Familien mit 597 Euro. In den Paarhaushalten der unter 50-Jährigen liegt das Prokopfeinkommen bei 824 Euro, gefolgt von den Älteren ab 50 Jahren mit 888 Euro. Die Nettoeinkommen der Alleinerziehenden und Familien fallen dementsprechend deutlich niedriger aus, als die Einkommen der Haushalte ohne Kinder.

Insbesondere in den Rostocker Stadtteilen Dierkow und Toitenwinkel sind Kinder und Jugendliche von diesen prekären Lebenssituationen betroffen.

## **5.2.3 Kinder- und Jugendpolitik**

### **5.2.3.1 Kinder und Jugendliche im Kontext nachhaltiger Stadtentwicklungsplanung**

Kinder, Jugendliche und ihre Familien nehmen im Rahmen einer zukunftsfähigen Entwicklung der Hansestadt Rostock eine wesentliche Schlüsselrolle ein. Dabei bilden familienpolitische Maßnahmen und eine stärkere Berücksichtigung der Belange von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Planungsgeschehen die Grundlage dafür, die Lebenslage der Familien weiter zu verbessern und zielgerichtet zu unterstützen.

Seit dem Jahr 2000 stehen Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit „Leitlinien zur Stadtentwicklung der Hansestadt Rostock“ als grundlegendes Konzept für eine nachhaltige Entwicklung der Stadt zur Verfügung, um innerstädtische Problemlagen konzentriert anzugehen. Ein grundlegendes Ziel ist dabei die Schaffung positiver

Lebensbedingungen für Familien, Kinder und Jugendliche sowie die Verhinderung und Bekämpfung von Armut und sozial-räumlicher Ausgrenzung (HANSESTADT ROSTOCK, 2006, S.8 ff.). Die „Leitlinien zur Stadtentwicklung“ bieten eine langfristige Perspektive und orientieren sich an den „Leitlinien für ein kinder- und jugendfreundliches Mecklenburg-Vorpommern“ (KINDER- UND JUGENDPROGRAMM DER LANDESREGIERUNG M-V, 2006, S.5 ff.).

Im Sinne einer kinder- und familienfreundlichen Stadt Rostock liegen die grundsätzlichen Ziele in der Schaffung eines Wohn- und Lebensumfeldes, das Kindern ausreichende und abwechslungsreiche Spiel- und Lernmöglichkeiten bietet und jederzeit, insbesondere von Frauen und Kindern, als sicher erlebt wird. Dabei geht es um die Schaffung eines eigenen Stadtteillebens und den Aufbau eines sozialen Verbundes, der alle Bürger, und damit auch Kinder und Jugendliche, motiviert, sich dauerhaft selbst zu organisieren.

Im Mittelpunkt der Kinder- und Jugendarbeit steht die Förderung und Unterstützung von Eigenverantwortung und Mitbestimmung. Ziel ist, die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und ihre Identitätsfindung sowie ihre gesellschaftliche Integration zu fördern (HANSESTADT ROSTOCK, 2006, S.8 ff.).

Das Prinzip der „kurzen Wege“ wird dabei insbesondere auf Ortsteil- und Stadtbereichsebene durch Nutzungsmischung von Wohnen, Arbeiten, Freizeit und Erholung übertragen. Es geht um die Schaffung entwicklungsgerechter Spielräume sowie einer sozialen und natürlichen Umwelt, welche die Persönlichkeitsentwicklung und die Eigenverantwortung der jungen Generation fördert. Unter Beachtung der sozialräumlichen Strukturen und Bedarfe wird die erweiterte Nutzung vorhandener Räume und Flächen, wie z.B. Sporthallen und -plätze, Kultur- und Bildungsstätten sowie Schulen, in die öffentliche und freie Kinder- und Jugendhilfe einbezogen (EBD.).

Gleichzeitig soll dieses Prinzip für gemeinsames Handeln und gemeinschaftliche Kommunikation zwischen den Verwaltungen, den freien Trägern und den Bürgern umgesetzt und interpretiert werden. Partnerschaftlicher Dialog und Kooperation als Prinzipien „... zur Gewährleistung von Pluralität, des Zusammenwirkens von Erziehungsberechtigten, Politik und Verwaltung sowie freien Trägern, Kirchen, Vereinen und Verbänden“ sind Zielstellungen einer nachhaltigen Kinder- und Jugendpolitik (KINDER- UND JUGENDPROGRAMM MV, 2006, S.6) Im Mittelpunkt steht die Wahrnehmung und Achtung von Kindern und Jugendlichen als eigenständige Persönlichkeiten mit altersabhängigen Rechten und Pflichten.

#### **5.2.3.2 Initiativen einer familienorientierten Kommunalpolitik**

Die Hansestadt Rostock sieht die Querschnittsaufgabe in einer familienorientierten Kommunalpolitik, die in allen kommunalen Bereichen und Handlungsfeldern zu berücksichtigen ist (VGL. HANSESTADT ROSTOCK, LEITLINIEN ZUR STADTENTWICKLUNG, 2006). Ein wesentliches Entwicklungsziel ist dabei die Verbesserung und Stärkung der sozialen Infrastruktur vor allem für Kinder und Jugendliche und deren Familien.

So arbeiten die Kinderkoordinatorin der Stadt, der Kinderortsbeirat der einzelnen Stadtbereiche, die Ämter der Stadt sowie Vertreter von Kinderhilfswerk und Deutscher Kinderschutzbund Rostock e.V. eng zusammen, um die Lobby der Kinder und Jugendlichen in der Stadt weiter zu stärken. Kinder-, jugend- und familienpolitische

Zielsetzungen betreffen alle Fachressorts der Stadtverwaltung, was bedeutet, dass es sich die Jugendämter und die für Jugend- und Familienbelange zuständigen Verwaltungseinheiten zum Ziel gemacht haben, vorrangig diese Interessen in den anderen Politikbereichen zu vertreten und gleichermaßen zu verankern.

Initiiert durch das Jugendamt Rostock wird dabei die Kinderversammlung als ein Instrument zur Beteiligung von Kindern erfolgreich eingesetzt. Kinder aus dem Stadtteil kommen zur Diskussion verschiedener Anliegen und Themen zusammen. Vorschläge werden unterbreitet und Anträge gestellt. Dabei stehen die Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung als Ansprechpartner zur Verfügung und übernehmen Patenschaften für die Anliegen der Kinder.

Um eine flächendeckende und bedarfsgerechte Versorgung mit Spielflächen und -plätzen zu gewährleisten, setzt die Hansestadt Rostock das Instrument einer Spielbereichsentwicklungsplanung ein. Entsprechende Planungen des Amtes für Stadtgrün, Naturschutz und Landschaftspflege liegen bereits für die Stadtteile Reutershagen und Südstadt vor.

Dieser Vorsatz der Stadtverwaltung einer familienorientierten Planungspolitik wurde in den letzten Jahren durch integrierte Programme der Stadterneuerung (u.a. Gemeinschaftsinitiative URBAN I, Wohnumfeldprogramm) zur Umsetzung gebracht. Schwerpunkte der lokalen Handlungsfelder waren vor allem Stadtquartiere, in denen sich Arbeitslosigkeit, Armut, hohe Abwanderungszahlen und soziale Konflikte konzentrierten.

Seit 1999 fördert das Land Mecklenburg Vorpommern mit dem Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ Stadtteile wie Toitenwinkel, in dem sich soziale, ökonomische und ökologische Problemlagen häufen. Dabei stehen diejenigen Maßnahmen im Vordergrund, die die Chance haben, sich selbst zu tragen und eine gewisse Eigendynamik entwickeln. Die Verzahnung der unterschiedlichen Politik- und Handlungsfelder, u.a. Wirtschaft, Familie, Gesundheit, Kultur, Verkehr und Wohnungswesen, als zentrales Anliegen der Stadtteilentwicklung soll dabei positive Synergieeffekte bewirken und als ganzheitlicher Ansatz zur Verbesserung der Entwicklungschancen des Stadtteils beitragen (MINISTERIUM FÜR ARBEIT, BAU UND LANDESENTWICKLUNG M-V, 2003, S.9f.). Zur Lösung dieser Querschnittsaufgabe wurden die genannten Ziele in ein umfassendes „Integriertes Handlungskonzept“ übertragen, welches mit den „Integrierten Stadtentwicklungskonzepten“ (ISEK) abgestimmt wurde. Bei der Umsetzung dieses Handlungskonzeptes sind Beteiligung und Kommunikation Leitziele, die eine Stärkung der Eigenverantwortung, Identifikationsförderung und Steigerung der Attraktivität des Stadtteils bewirken sollen. Die Steuerung dieser Prozesse erfolgt über ein Quartiers- oder Stadtteilmanagement, welches die Interessen des Stadtteils vertritt und über Moderation, Kommunikation und Organisation positiven Einfluss auf die Entwicklungsprozesse nimmt (EBD.).

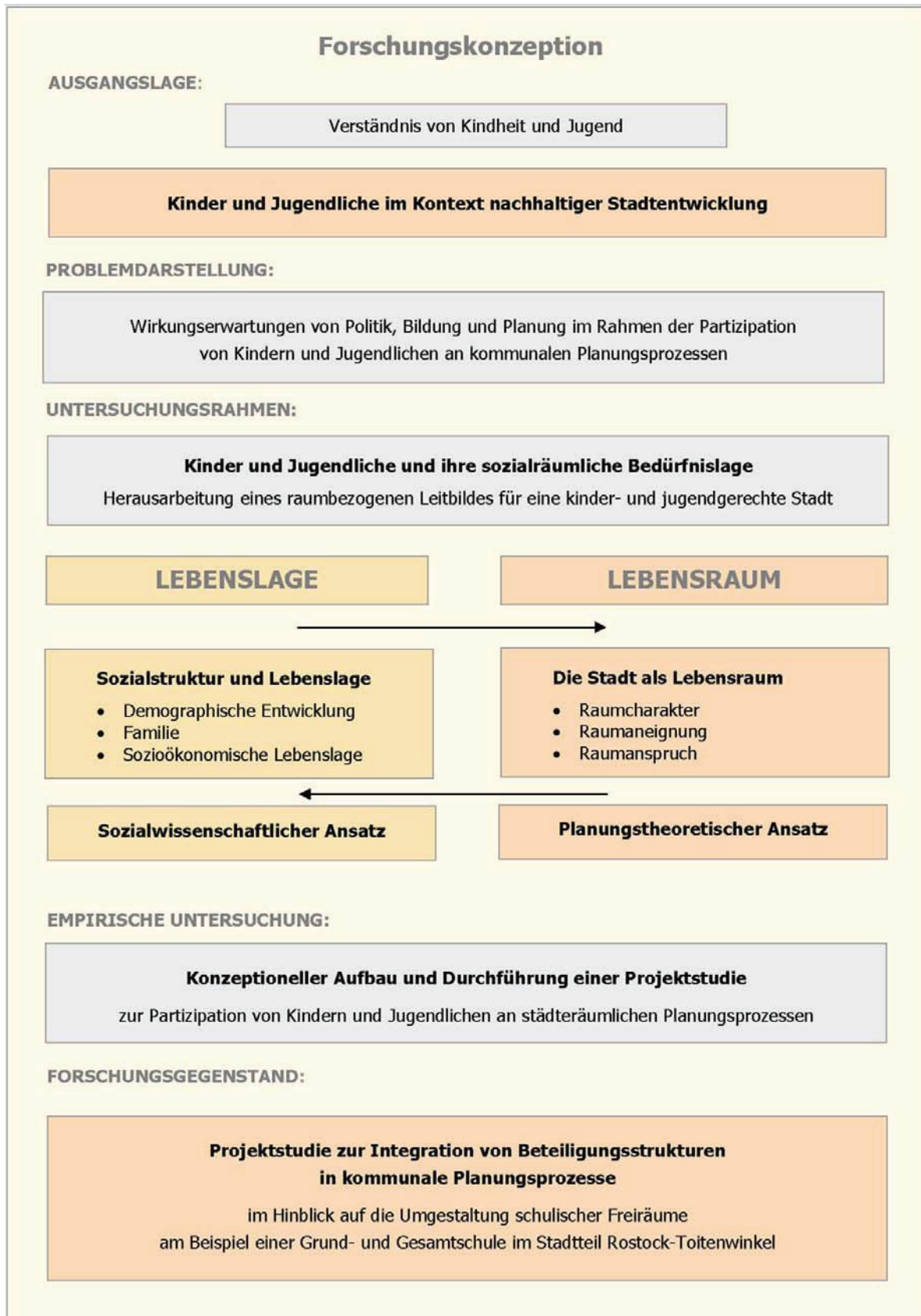
Durch die Mitgliedschaft der Hansestadt Rostock im „Gesunde-Städte-Netzwerk“ der Bundesrepublik Deutschland hat sich die Stadt gemeinsam mit 59 weiteren Kommunen und Landkreisen in Deutschland verpflichtet, bestehende soziale und gesundheitliche Chancenungleichheiten, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, zu verringern. Die Stadt bekennt sich entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention zu gemeinsamen Aktivitäten, die zu einer Verringerung der sozialen und gesundheitlichen Chancenungleichheit bei Kindern führen sollen.

Seit April 2002 wird über das Pilotprojekt „Evershagen – kinderfreundlicher Ortsteil“ dieser Verpflichtung nachgegangen, um die Lebensqualität der Kinder und ihrer Familien zu verbessern. Das Projekt ermittelt gemeinsam mit den zuständigen Verwaltungseinheiten der Stadt aktuellen Handlungsbedarf für die Entwicklung eines kinderfreundlichen Ortsteils und stellt Umsetzungsstrategien für eine nachhaltige Entwicklung vor. Das Projekt verfolgt u.a. den Ansatz, die Interessen von Kindern und Jugendlichen und deren Familien bei der Entwicklung eines Ortsteils auf lange Sicht nicht nur wahrzunehmen, sondern auch bei Planungen und Entscheidungen auf kommunaler Ebene konkret zu berücksichtigen. Grundlage dafür ist das im „Gesunde-Städte-Projekt“ entwickelte „Prüfverfahren kinderfreundliche Stadt“, dessen Anwendung seit 1999 für alle Beschäftigten der Stadtverwaltung bindend ist. Konkret wird dabei der Lebensraum von Kindern und Jugendlichen in sieben Prüfbereichen, wie der Spielraum für Kinder und Jugendliche, die Verkehrsplanung und -gestaltung, die Infrastruktur für Familien, die kindgerechte Gestaltung der Wohnungen und des Wohnumfeldes sowie die kindgerechte Gestaltung öffentlicher Einrichtungen und Interessenvertretung, beurteilt (WELTEKE/FEHR, 2001, S.6).

Nach einer Evaluation durch die Hansestadt Rostock im Jahre 2003 zeigte sich jedoch, dass der angestrebte Erfolg nicht zu erreichen war. Eine zu komplexe und schwierige Handhabung sowie eine zu geringe Involvement der Politik sind Kritikpunkte, die derzeit das Verfahren behindern (vgl. HANSESTADT ROSTOCK, 2006).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat im Jahr 2003 die Initiative „Lokale Bündnisse für Familien“ ins Leben gerufen. Die Hansestadt Rostock gründete dieses Bündnis am 16. Juni 2005 als erste Stadt Mecklenburg-Vorpommerns mit dem Ziel, Akteure aus Wirtschaft, Wohlfahrt, Politik, Verwaltung, Gewerkschaften und Elterninitiativen zusammenzubringen, um sich in den Handlungsfeldern für mehr Familienfreundlichkeit in der Hansestadt Rostock zu engagieren. Das lokale Bündnis hat zum Ziel, als Diskussionsforum und Ideenschmiede konkrete Vorstellungen und Vorschläge zur Förderung der Familien zu erarbeiten und in die Praxis umzusetzen (vgl. HANSESTADT ROSTOCK, 2006).

### 5.3 Forschungskonzeption



### 5.3.1 „Schulhöfe in Bewegung“ – Ausgangslage der Projektstudie

Seit dem Jahr 2000 arbeiten Politik, Verwaltung und die Bürger der Hansestadt Rostock mit den „Leitlinien zur Stadtentwicklung“ als grundlegendem Konzept (VGL. HANSESTADT ROSTOCK, LEITLINIEN ZUR STADTENTWICKLUNG, 2006). In diesem Rahmen nimmt die familienorientierte Kommunalpolitik eine Querschnittsaufgabe ein und berücksichtigt die Belange der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien in allen kommunalen Handlungsfeldern.

Ausgangspunkt der vorliegenden Projektstudie ist das Projekt „Schulhöfe in Bewegung“, eine Initiative der Hansestadt Rostock, welche sich im Jahr 1999 zur Aufgabe gemacht hat, insbesondere Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf zu fördern und die dort wohnenden Kinder und Jugendlichen zu motivieren, sich an der Organisation und Entwicklung des Stadtteils im Rahmen der Schulfreiflächengestaltung zu beteiligen. Die Finanzierung des Projektes erfolgte über die Programme „Wohnumfeldverbesserung“ und „Soziale Stadt“, eine fachübergreifende Bündelung von Fördermitteln der EU, des Bundes und des Landes sowie privater Investoren.

Auf der Grundlage eines „Integrierten Handlungskonzeptes“ und eines „Integrierten Stadtentwicklungskonzeptes“ wurden durch die Hansestadt Rostock Stadtteile mit ökologischen, städtebaulichen, sozialen und wirtschaftlichen Problemen ausgewählt und als Handlungsschwerpunkt für das Projekt „Schulhöfe in Bewegung“ zur Diskussion gestellt. Insbesondere die jungen Stadtteile Dierkow und Toitenwinkel im Osten und Groß Klein, Schmarl und Evershagen im Nordwesten der Hansestadt, welche in verdichteter Plattenbauweise errichtet wurden, zeigten Handlungsbedarf.



Abb. 7: Ausgewählte Stadtteile für das Projekt „Schulhöfe in Bewegung“

Quelle: HANSESTADT ROSTOCK; bearbeitet

Die Auswahl der Stadtteile erfolgte anhand konkreter Kriterien. Entscheidend waren in diesem Zusammenhang:

- der Bedarf der jeweiligen Stadtteile an Verbesserung der räumlichen und qualitativen Ausstattung der Freiflächen für die Kinder und Jugendlichen, insbesondere der schulischen Freiflächen im Hinblick auf Spiel-, Lern- und Freizeitmöglichkeiten

- das bewusste Einflussnehmen auf soziale Abwärtsbewegung durch integrative Planungsansätze im Rahmen einer „Öffnung der Schule“ hin zum Stadtteil
- die Verbesserung der stadtteilbezogenen Infrastruktur durch die Integration der schulischen Freiflächen in das öffentliche Freiflächenangebot für die dort wohnenden Kinder und Jugendlichen

Eine interne Arbeitsgruppe der Hansestadt Rostock, welche sich aus Mitarbeitern des Agenda-21-Büros der Stadt, des Amtes für Schule und Sport und des Amtes für Stadtgrün, Naturschutz und Landespflege der Hansestadt zusammensetzte, wählte die drei Stadtteile Toitenwinkel, Groß Klein und Evershagen als Umsetzungsschwerpunkte aus.

Eine weitere Aufgabe der Arbeitsgruppe bestand in der Auswahl und Erfassung der am stärksten versiegelten Schulhöfe und ihrer Dringlichkeit einer Freiflächenumgestaltung. Begleitet wurde die Arbeitsgruppe vom Amt für Jugend und Soziales der Stadt, den Ortsbeiräten der einzelnen Stadtbereiche und des Stadtelternrates der Hansestadt Rostock.

Das Ergebnis ergab eine verwaltungsinterne Projektskizze, wobei in Abstimmung mit der Rostocker Gesellschaft für Stadterneuerung, Stadtentwicklung und Wohnungsbau mbH (RGS) sechs Schulen aus den Stadtteilen Toitenwinkel, Groß Klein und Evershagen für eine Umsetzung im Rahmen des Projektes „Schulhöfe in Bewegung“ ausgewählt wurden.

**Stadtteil Toitenwinkel**

1. „Baltic“-Gesamtschule, P.-Picasso-Straße
2. Grundschule, P.-Picasso-Straße
3. Grundschule „Astrid Lindgren“, M.-L.-King-Allee

**Stadtteil Groß Klein**

1. Verbundene Haupt- und Realschule „Störtebekerschule“, Taklerring

**Stadtteil Evershagen**

1. „Grundschule am Mühlenteich“, M.-Gorki-Straße

Der Lehrstuhl für Landschaftsplanung und Landschaftsgestaltung der Universität Rostock setzte sich im Rahmen der vorliegenden Dissertation mit der Erarbeitung, dem Prozessaufbau und der Durchführung des Projektes „Schulhöfe in Bewegung“ auseinander. Dabei stellte sich die Autorin die Aufgabe, im Rahmen einer Projektstudie wissenschaftliche Fragestellungen mit planungsorientierten Ansätzen zu verbinden, um:

- wissenschaftliche Fragestellungen nach der Vereinbarkeit der unterschiedlichen Wirkungserwartungen von Politik, Bildung und Planung aufzugreifen und sie im Kontext kommunaler Planungsprozesse zu untersuchen

- das Partizipationsmodell der „Beteiligungsspirale“ (VGL. STANGE, 1996) im Rahmen kommunaler Planungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen auf die Probe zu stellen
- dem Leitziel einer nachhaltigen städteräumlichen Entwicklung Rechnung zu tragen

Die Projektstudie wurde durch wissenschaftliche Arbeiten (Projekt- und Diplomarbeiten) begleitet.

### **5.3.2 Auswahl des Untersuchungsraumes für die Projektstudie**

Das Projekt „Schulhöfe in Bewegung“ erstreckte sich über die drei ausgewählten Stadtteile Toitenwinkel, Groß Klein und Evershagen und bezog eine unterschiedliche Anzahl von Schulen pro Stadtteil (siehe Übersicht) in einen Umgestaltungsprozess mit ein. Ausschlaggebend dabei war die städteräumliche Lage der Schule, die Bereitschaft der Schulen, sich am Prozess der Partizipation zu beteiligen, sowie die Bereitschaft, sich hin zum Stadtteil zu öffnen und die Flächen auch in den außerschulischen Zeiten als öffentliche Spiel- und Freizeitfläche zur Verfügung zu stellen.

Im Hinblick auf die Untersuchungsziele und die wissenschaftlichen Fragestellungen der vorliegenden Projektstudie erfolgte die Auswahl eines Stadtteiles, welcher sich im Rahmen der Durchführung des Partizipationsprozesses repräsentativ zeigte. Dabei wurden die beteiligten Stadtteile des Projektes „Schulhöfe in Bewegung“ auf ihre städteräumliche Situation und ihre sozioökonomische Lage hin genauer untersucht.

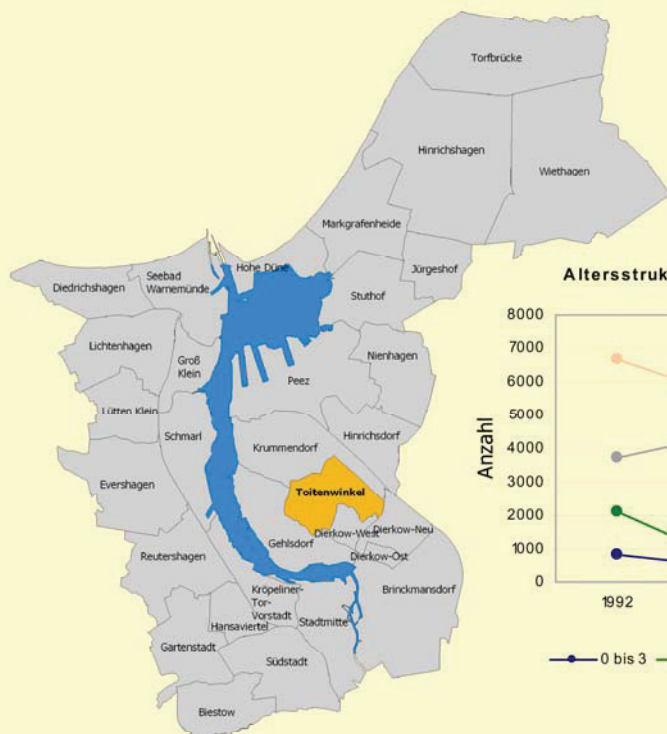
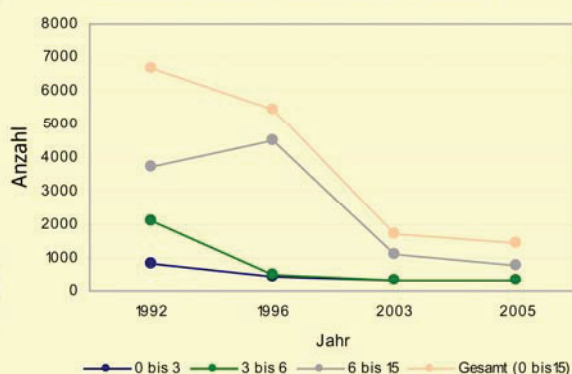
Die nachfolgenden Ergebnisse zeigen, dass alle drei Stadtteile von fehlender sozialer und materieller Infrastruktur, hoher Arbeitslosigkeit und einer geringen Einkommensstruktur der Bewohner und einer damit einhergehenden sozialen Polarisierung geprägt sind. Zahlreiche Sanierungsmaßnahmen und Aufwertungen von Wohn- und Umfeldqualitäten konnten nicht verhindern, dass die Stadtteile weiter den Prozessen der Segregation unterliegen.

Bei eingehender Betrachtung der städteräumlichen Analyse der Stadtteile (VGL. DATENBLÄTTER ZUR STÄDTERÄUMLICHEN ANALYSE) wird deutlich, dass insbesondere der Stadtteil Groß Klein in den letzten 13 Jahren einen starken Einwohnerverlust (-45,6%) hinnehmen musste und dass Prozesse der Segregation einkommensschwacher und Arbeit suchender Bevölkerungsgruppen anders als in den anderen beiden Stadtteilen besonders stark gewirkt haben.

Im Gegensatz dazu hat der Stadtteil Evershagen einen vergleichsweise geringen Einwohnerverlust erfahren (-24,8%) und steht in der Struktur der Bevölkerung als auch im Prokopfeinkommen der Zukunft positiv gegenüber. Der Verlust an junger Bevölkerung ist weniger stark ausgeprägt und so erhöhte sich das Durchschnittsalter um nur 4,7 Jahre im Vergleich zu Groß Klein mit 9,5 Jahren und Toitenwinkel mit 12,8 Jahren.

Der hohe Verlust junger Menschen im Stadtteil Toitenwinkel ist auf eine hohe Abwanderungsrate junger Familien zurückzuführen. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil sank von 1992-2005 von 6.688 auf 1.423 (-78,7%). Allein der Anteil der 0- bis 15-Jährigen reduzierte sich von 18,4% im Jahr 1992 auf 10,8% im Jahr 2005. Ein Verlust, der sich im Stadtbild durch fehlende Kinder und Jugendliche bemerkbar macht.



**DATENBLATT ZUR STÄDTERÄUMLICHEN ANALYSE****Stadtteil Toitenwinkel: Demographische und sozioökonomische Daten****Altersstruktur der Kinder und Jugendlichen**

Quelle: Hansestadt Rostock

Rostock Toitenwinkel	Stadtteil		Gesamtstadt
	Stand 31.12.2000	Stand 31.12.2005	Stand 31.12.2005
Entstehungszeit	1987 (Grundsteinlegung)		
Größe des Stadtteils**	370 ha		18.100 ha (mit Warnow) 16.780 ha (o. Warnow)
Einwohnerzahl*	16.600	13.201	199.288
Bevölkerungsentwicklung (1992-2005)*	- 5.691 Einwohner (-30,1%)		- 41.818 Einw. (-17,3%)
Anteil der 0-bis unter 15-Jährigen*	1992: 18,4%	10,8%	9,1%
Anteil der 15-bis unter 25-Jährigen*	1992: 16,3%	16,3%	15,3%
Anteil der 25-bis unter 65-Jährigen*	1992: 56,6%	56,1%	54,8%
Anteil der 65-Jährigen und älter*	1992: 8,6%	12,5%	20,8%
Durchschnittsalter der Bevölkerung**	1992: 26,1	2004: 38,9	2004: 43,7
Anteil der Arbeitslosen an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren**	-	16,6%	12,4%
Durchschnittliches Prokopfeinkommen***		746 EUR	851 EUR

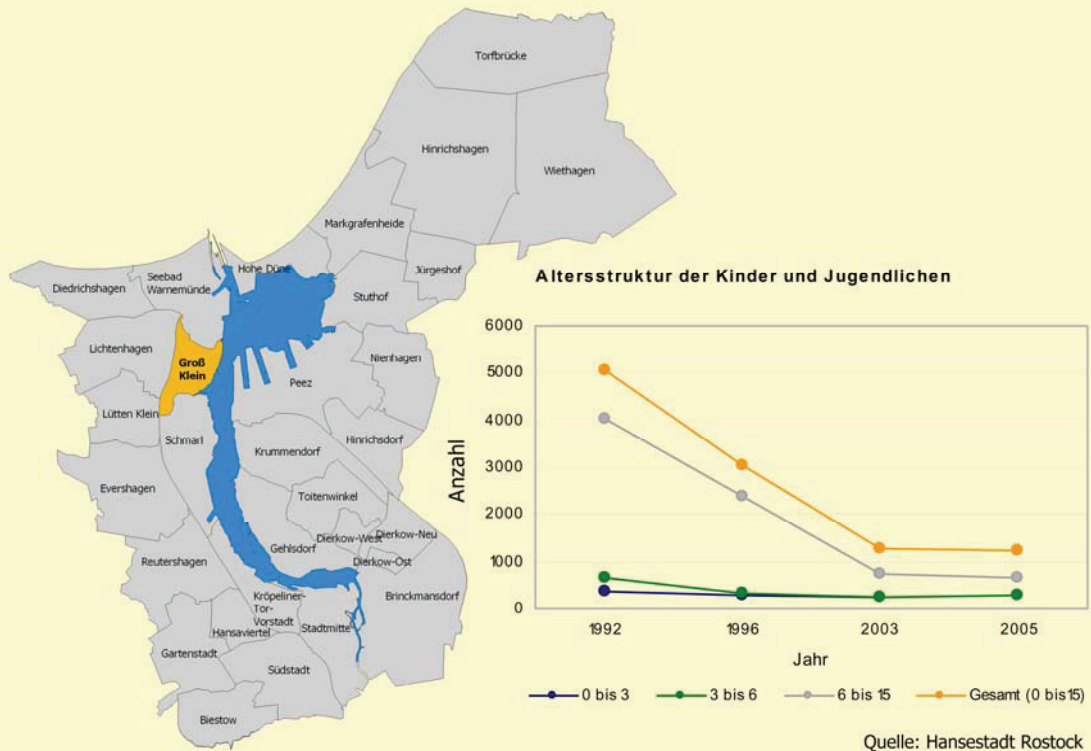
\* Datenquelle: Statistisches Landesamt Mecklenburg Vorpommern; Statistischer Jahresbericht 2005

\*\* Datenquelle: Amt für Wahlen und Statistik der Hansestadt Rostock; Statistisches Jahrbuch 2005

\*\*\* Datenquelle: Wohnbefindlichkeitsstudie WIRO 2005

# DATENBLATT ZUR STÄDTERÄUMLICHEN ANALYSE

## Stadtteil Groß Klein: Demographische und sozioökonomische Daten



Rostock Groß Klein	Stadtteil		Gesamtstadt
	Stand 31.12.2000	Stand 31.12.2005	Stand 31.12.2005
Entstehungszeit	1979 (Grundsteinlegung) - 1984		
Größe des Stadtteils**	230 ha (ohne Warnow)		18.100 ha (mit Warnow) 16.780 ha (o. Warnow)
Einwohnerzahl*	13.487	12.119	199.288
Bevölkerungsentwicklung (1992-2005)*	- 10.159 Einwohner (-45,6%)		- 41.818 Einw. (-17,3%)
Anteil der 0-bis unter 15-Jährigen*	1992: 12,3%	10,2%	9,1%
Anteil der 15-bis unter 25-Jährigen*	1992: 19,7%	15,1%	15,3%
Anteil der 25-bis unter 65-Jährigen*	1992: 58,3%	60,1%	54,8%
Anteil der 65-Jährigen und älter*	1992: 9,6%	14,6%	20,8%
Durchschnittsalter der Bevölkerung**	1992: 32,9	2004: 42,4	2004: 43,7
Anteil der Arbeitslosen an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren**	-	18,5%	12,4%
Durchschnittliches Prokopfeinkommen***		702 EUR	851 EUR

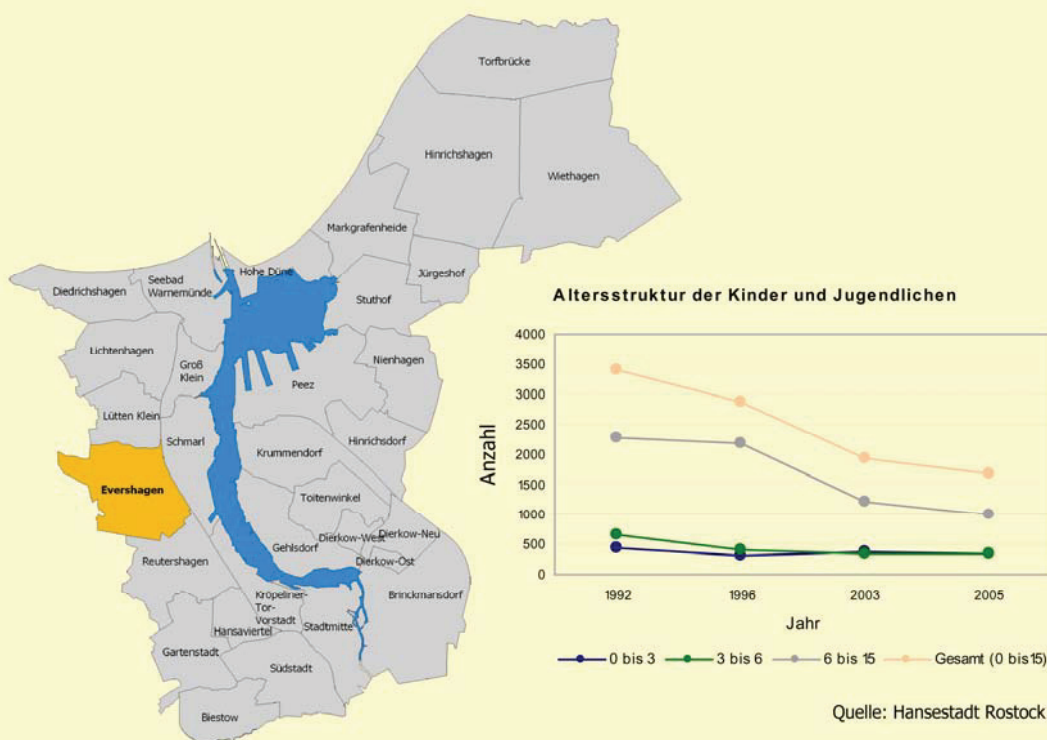
\* Datenquelle: Statistisches Landesamt Mecklenburg Vorpommern; Statistischer Jahresbericht 2005

\*\* Datenquelle: Amt für Wahlen und Statistik der Hansestadt Rostock; Statistisches Jahrbuch 2005

\*\*\* Datenquelle: Wohnbefindlichkeitsstudie WIRO 2005

# DATENBLATT ZUR STÄDTERÄUMLICHEN ANALYSE

## Stadtteil Rostock-Evershagen: Demographische und sozioökonomische Daten



Rostock Evershagen	Stadtteil		Gesamtstadt
	Stand 31.12.2000	Stand 31.12.2005	Stand 31.12.2005
Entstehungszeit	1969-1974		
Größe des Stadtteils**	700 ha		18.100 ha (mit Warnow) 16.780 ha (o. Warnow)
Einwohnerzahl*	15.796	15.962	199.288
Bevölkerungsentwicklung (1992-2005)*	- 5.253 Einwohner (-24,8%)		- 41.818 Einw. (-17,3%)
Anteil der 0-bis unter 15-Jährigen*	1992: 13,3%	10,6%	9,1%
Anteil der 15-bis unter 25-Jährigen*	1992: 12,9%	15,0%	15,3%
Anteil der 25-bis unter 65-Jährigen*	1992: 58,6%	51,8%	54,8%
Anteil der 65-Jährigen und älter*	1992: 15,1%	22,6%	20,8%
Durchschnittsalter der Bevölkerung**	1992: 39,6	2004: 44,3	2004: 43,7
Anteil der Arbeitslosen an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 65 Jahren**	-	16,5%	12,4%
Durchschnittliches Prokopfeinkommen***		899 EUR	851 EUR

\* Datenquelle: Statistisches Landesamt Mecklenburg Vorpommern; Statistischer Jahresbericht 2005

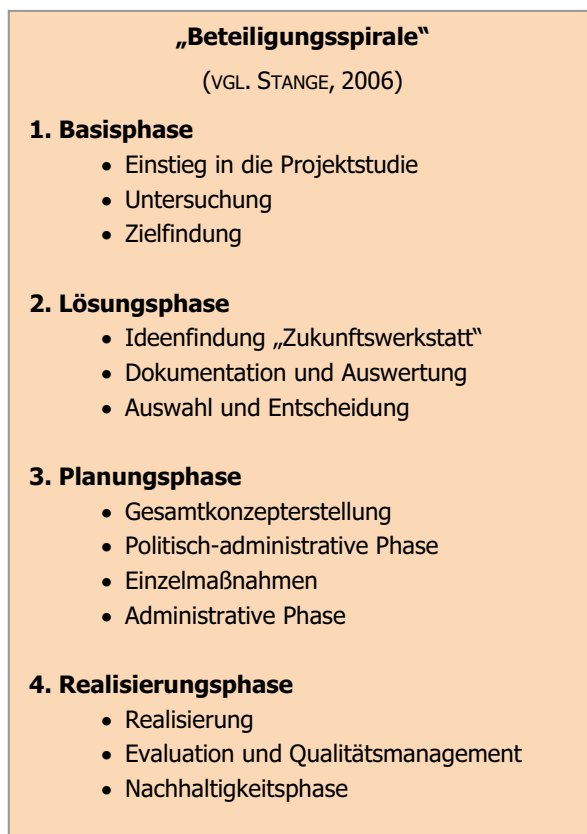
\*\* Datenquelle: Amt für Wahlen und Statistik der Hansestadt Rostock; Statistisches Jahrbuch 2005

\*\*\* Datenquelle: Wohnbefindlichkeitsstudie WIRO 2005

Nach eingehender Analyse wurde der Stadtteil Toitenwinkel für die nachfolgende Projektstudie ausgewählt, da er durch den starken Verlust an junger Bevölkerung und die schwierige städteräumliche Situation den meisten Handlungsbedarf aufzeigte.

### 5.3.3 Methodischer Aufbau der Projektstudie

Den Rahmen für das methodische Vorgehen der Projektstudie bildet das von STANGE und dem DEUTSCHEN KINDERHILFSWERK E.V. entwickelte Partizipationsmodell der „Beteiligungsspirale“ (VGL. STANGE, 1996). Der Ansatz lässt sich in die Konzeption der projektorientierten Partizipationsverfahren einordnen.



Dieses Verfahren ist im Unterschied zu anderen Partizipationsformen keine punktuelle Aktion, sondern bezieht sich auf ein konkretes Thema, welches umfassend und ganzheitlich von Kindern und Jugendlichen begleitet wird.

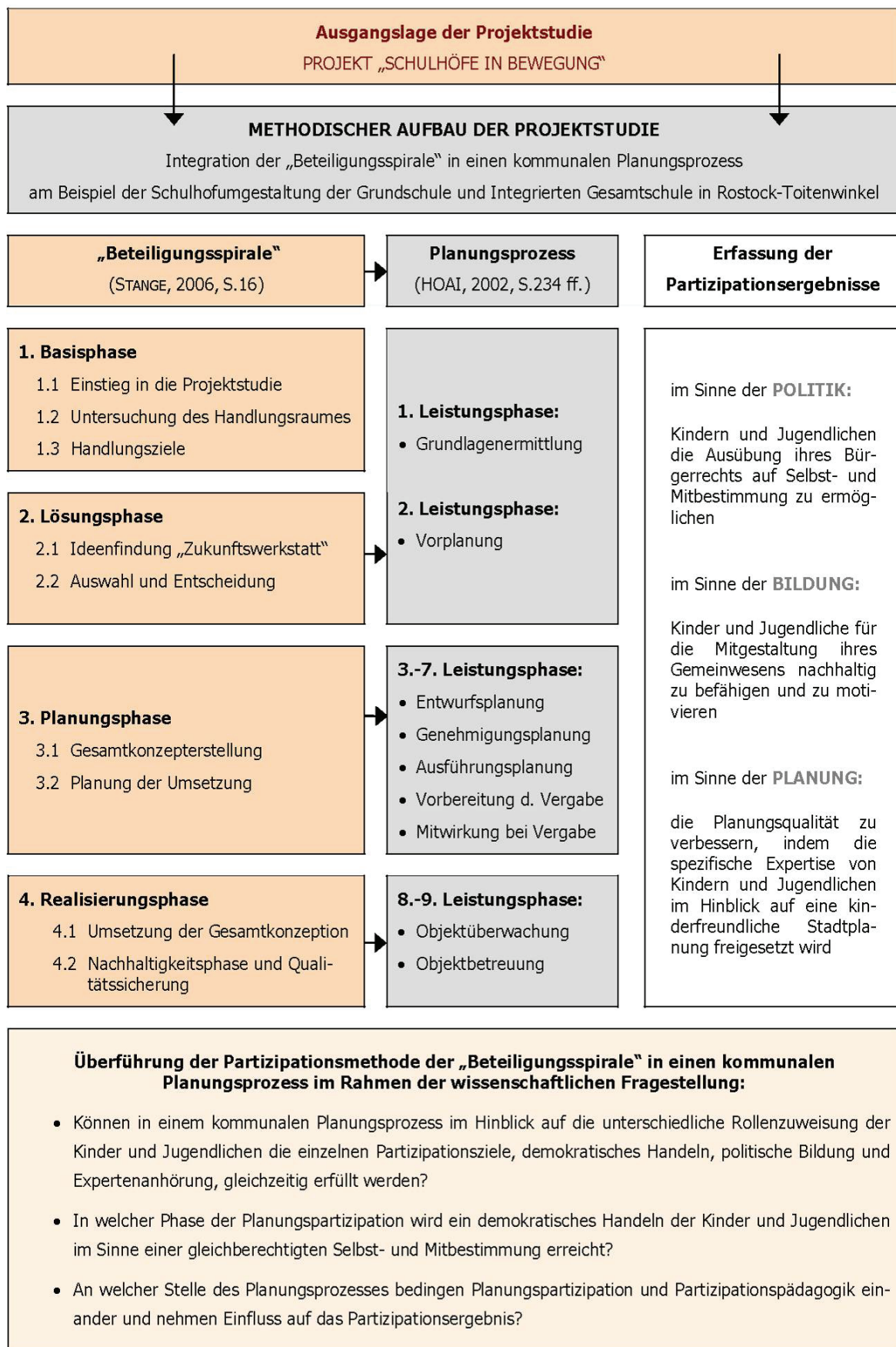
Die Methode der „Beteiligungsspirale“ wird in vier Entwicklungsstufen bzw. Hauptphasen unterteilt. Der innere Methodenansatz orientiert sich dabei an dem Verfahren „Planen mit Phantasie“ im Rahmen der Demokratiekampagne Schleswig-Holstein (VGL. STANGE, 1996).

Die „Zukunftswerkstatt“ bildet während der Lösungsphase einen zentralen Baustein der Partizipationsstrategie. Das Instrument unterteilt sich in drei aufeinander aufbauende Phasen. Nach einer kritischen Aufnahme der Gegenwart wird eine Zukunftsvision erdacht, um anschließend in einer Realisierungsphase Konzepte der Umsetzung zu entwickeln.

Die Zukunftswerkstatt, die eng mit dem Zukunftsforscher und Publizisten JUNGK (1913-1994) verbunden ist, definiert sich als Forum, in dem Bürger gemeinsam wünschbare, mögliche, aber auch vorläufig unmögliche Zukünfte entwerfen (JUNGK/MÜLLER, 1990, S.11 ff.). Sie wurde entwickelt, um nicht beteiligten Bürgern die Möglichkeit zu geben, sich aktiv in einen Planungsprozess einzubringen. Das Ziel der Werkstatt ist die Freisetzung sozialer und gesellschaftlicher Phantasie. „Dabei steht nicht die Frage im Vordergrund, was man von der Zukunft erwartet, sondern, wie man sich die Zukunft wünscht.“ (JUNGK/MÜLLER, 1990, S.12)

Unter allen Methoden der Beteiligung gilt die „Zukunftswerkstatt“ als ein besonders praktisches Instrument, da mit Kreativ- und Visualisierungsmethoden gearbeitet wird. Diese Arbeitsform kommt insbesondere den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entgegen, da sie mit ihrer Handlungsorientierung und der Betonung kreativer Elemente die Verhaltensweisen der Heranwachsenden aufgreift (STANGE, 1996, S.18). Die





Kinder und Jugendlichen setzen sich in unterschiedlicher Form mit der jeweiligen Thematik auseinander und werden durch einen Moderator begleitet, der sie durch die verschiedenen Phasen der „Zukunftswerkstatt“ führt.

Darauf aufbauend werden gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Planungsphase bereits vorhandene Konzepte und Vorschläge Schritt für Schritt präzisiert und bis zur Realisierung weiter bearbeitet.

Ausgehend von den forschungsleitenden Fragen wird das Modell der „Beteiligungsspirale“ in einen kommunalen Planungsprozess im Rahmen einer Schulhofumgestaltung überführt und im Hinblick auf die Wirkungserwartung von Politik, Bildung und Planung projektbegleitend untersucht.

Die Projektstudie stellt sich der Herausforderung, den Partizipationsprozess der „Beteiligungsspirale“ über den gesamten Planungszeitraum von der Idee bis hin zum geschaffenen Werk durchzuführen und auf die Probe zu stellen. Der Fokus der Studie liegt dabei auf den kommunikationsbegleitenden Ansätzen innerhalb des Projektes und der jeweiligen Rollenzuweisung der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf eine reelle Partizipationsmöglichkeit innerhalb der einzelnen Planungsphasen.

## 5.4 Durchführung der Projektstudie

### 5.4.1 Basisphase

Basisphase	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Einstieg in die Projektstudie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau der Projektorganisation</li> <li>- Handlungskompetenzen</li> <li>- Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Untersuchung des Handlungsraumes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sozialraumbeschreibung</li> <li>- Profilbeschreibung der Schulen</li> <li>- Bestandserhebung u. Dokumentation</li> </ul> </li> </ul>	<b>1. Leistungsphase: Grundlagenermittlung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Aufgabenstellung</li> <li>• Abgrenzung des Planungsrahmens</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Handlungsziele</b></li> </ul>	<b>2. Leistungsphase: Vorplanung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagenanalyse</li> <li>• Erfassen, Bewerten und Erläutern vorhandener Strukturen</li> <li>• Abstimmen der Zielvorstellungen</li> </ul>

#### 5.4.1.1 Einstieg in die Projektstudie

##### 5.4.1.1.1 Aufbau der Projektorganisation

Die Basisphase als Ausgangspunkt der „Beteiligungsspirale“ galt der Planung und Vorbereitung der Projektstudie im Hinblick auf Organisation, Qualifikation sowie Information aller beteiligten Akteure. Das zentrale Anliegen war der Aufbau einer effektiven Organisationsstruktur, um die Vielzahl der Akteure sinnvoll zusammenzuführen und die Arbeit im Hinblick auf das Ziel der Projektstudie optimal zu organisieren. Die Erarbeitung von Arbeits- und Handlungsstrategien übernahm die Projektleitung bestehend aus einer Landschaftsarchitektin (Autorin der vorliegenden Arbeit) und einer Mitarbeiterin des Agenda-21-Büros der Stadt Rostock.

Die übergreifende Organisation der Projektstudie erfolgte im Rahmen eines Forums, bestehend aus „Bänken“ entsprechender personeller und fachlicher Besetzung. (vgl. Abb. 8). In Abstimmungsrunden ausgewählter „Bänke“, setzten sich die Akteure mit dem Verlauf und den einzelnen Prozessschritten

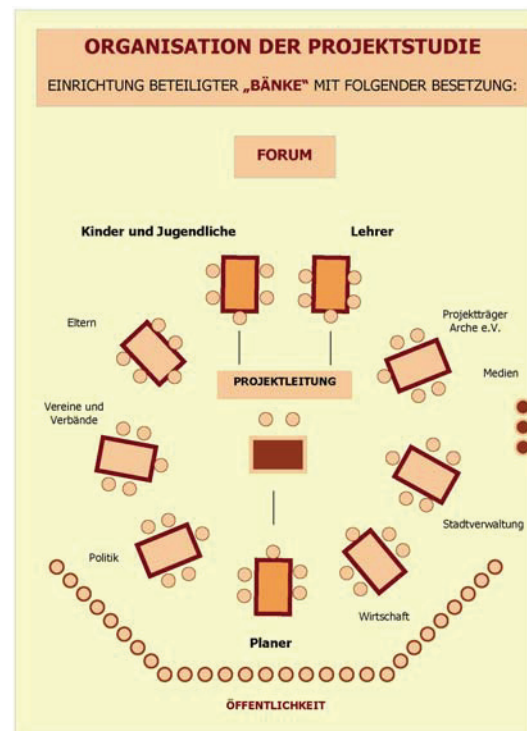


Abb. 8: Grafische Darstellung der Organisation der Projektstudie

auseinander und erarbeiteten gemeinsam Lösungen für projektorientierte Fragestellungen.

Der Aufbau der Organisationsstruktur als Forum ermöglichte die Zusammenführung und die Nutzbarmachung einzelner Kompetenzen der verschiedenen Handlungsträger. Insbesondere die Kinder und Jugendlichen, Pädagogen und Fachplaner nahmen eine besondere Stellung ein, um eine frühe Abstimmung, kurze Informationswege und das gemeinsame Festlegen von Zielen realisieren zu können.

Der fachliche Austausch wurde im Rahmen von Projektforen mit unterschiedlicher Besetzung zeitdifferenziert durchgeführt (vgl. Abb. ...). Zweimal im Jahr trafen sich alle „Bänke“ zu einem Gesamtforum, welches als inhaltliche Plattform für alle an der Projektstudie beteiligten Akteure diente.

Die Schulen als zentrale Handlungsorte der Projektstudie nahmen in Bezug auf die Projektorganisation eine besondere Stellung ein, da sie als Aktionsraum die zu partizipierenden Kinder und Jugendlichen vereinte.

Fachliche Unterstützung erfuhr die Projektstudie durch 13 Mitarbeiter, die über eine gemeinschaftsorientierte Arbeitsförderungsmaßnahme (GAP) des Landes Mecklenburg-Vorpommern getragen wurden. Im Rahmen einer Trägerschaft (Verein Arche e.V.) arbeitete das Team, bestehend aus Pädagogen, Gärtner und Werker vor Ort

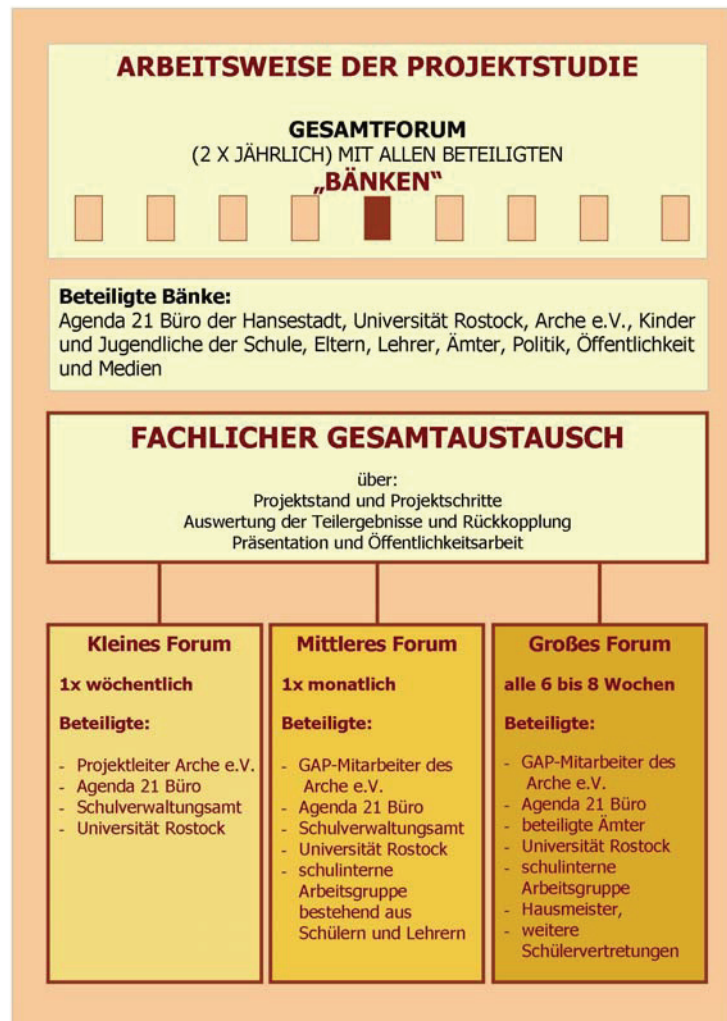


Abb. 9: Grafische Darstellung der Arbeitsweise der Projektstudie



Bild 2: Mitarbeiter des Vereins Arche e.V. Rostock; eigene Aufnahme



in den Schulen und begleitete unter fachlicher Anleitung der Projektleitung den Partizipationsprozess in seinen einzelnen Phasen.

#### 5.4.1.1.2 Vermittlung von Handlungskompetenzen

Ein wichtiger Schritt bei der Umsetzung und Durchführung der Projektstudie war die Qualifizierung der am Projekt beteiligten Akteure. Insbesondere die Mitarbeiter des Vereins Arche e.V., welche sich für die Begleitung der Projektstudie in den Schulen verantwortlich zeigten, wurden über Weiterbildungsmaßnahmen an die Aufgaben herangeführt, um den Ansprüchen an Projekthinhalte und Projektdurchführung gerecht zu werden.

### Themen der Qualifizierung und Weiterbildung

- Inhalt und Aufbau der Projektstudie und Festlegen der Handlungskompetenzen
- Methodische und didaktische Umsetzungsstrategien der Projektziele
- Moderationsmethoden und Präsentationstechniken
- Organisation öffentlicher Kommunikation und Pressearbeit
- Erste-Hilfe-Kurs

#### Fachthemen:

- Kinder- und jugendgerechte Freiraumplanung am Beispiel der Schulhofumgestaltung
- Planungsprozess (Planungsphasen und inhaltliche Schwerpunktsetzung)
- Vegetationskunde im Rahmen der Pflanzenverwendung
- Sicherheit und Unfallschutz auf Schulhöfen



Bild 3 und 4: Mitarbeiter des Arche e.V. Rostock bei der Weiterbildung; eigene Aufnahmen

Kinder und Jugendliche an kommunalen Planungsprozessen zu beteiligen, heißt, sie pädagogisch an die bevorstehenden planerischen Aufgaben heranzuführen. Die Vorbereitung der Pädagogen auf die einzelnen Phasen der „Beteiligungsspirale“ und ihre Inhalte erfolgte im Rahmen von Seminaren und Exkursionen.

#### 5.4.1.1.3 Öffentlichkeitsarbeit

Um eine breite Akzeptanz der Projektstudie zu erreichen, wurde von Beginn an eine lebendige und bürgernahe Öffentlichkeitsarbeit geleistet. Die Kinder und Jugendlichen, Lehrer und Mitarbeiter der Schulen wurden im Rahmen von Eröffnungsveranstaltungen sowohl informiert als auch motiviert, sich aktiv an der Umgestaltung der schulischen Freiflächen zu beteiligen.

Im Rahmen einer Informationsveranstaltung zum Thema „Zukunftsfähige Umgestaltung von Schulhöfen in der Hansestadt Rostock“ trafen sich die zuständigen Vertreter von Verwaltung und Politik, um gemeinsam über die Ziele der Umgestaltungsprozesse zu beraten. Fachliche Unterstützung erhielt die Veranstaltung von Vertretern des Berliner Senats, welche durch das eigens initiierte Projekt „Grün macht Schule“ über reichhaltige Erfahrung verfügten.

Die Öffentlichkeitsarbeit zielte jedoch nicht nur auf die direkt betroffenen Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, der Pädagogen, zuständigen Verwaltungen und politisch Verantwortlichen, sondern auch auf die Bevölkerung vor Ort. Insbesondere im Hinblick auf die bevorstehende Untersuchungsphase, die über den schulischen Rahmen hinaus ging und den Stadtteil in die Analyse einbezog, wurden in Form von Medienberichten, Rundschreiben und Ortbeiratsversammlungen um Akzeptanz des Projektes geworben, um Vorbehalte auszuräumen und Umdenkprozesse positiv zu beeinflussen. Voraussetzung für die Bewusstseinsbildung war eine gezielte und professionelle Darstellung der Projektziele, durch die eine Aufmerksamkeit für das Thema der „Schulhofumgestaltung“ erreicht werden sollte.

Die Öffentlichkeitsarbeit diente jedoch auch der Motivation aller Beteiligten. Medienberichterstattungen schafften Erfolgserlebnisse und somit erhöhte sich die Bereitschaft, sich weiterhin für das Thema zu engagieren.

Abb. 10: Zeitungsartikel „Ostseeanzeiger“ 07.06.2000

### Ideenwettbewerb **Mehr Charme für Schulhöfe**

Wer die Schulhöfe in unserer Stadt aufmerksam betrachtet, dem wird nicht entgangen sein, dass viele von ihnen gegenwärtig Tristess und Langeweile ausstrahlen, ja - sogar zum Teil Unfallrisiken bergen.

Bestehend aus grauen Betonplatten oder gepflasterten Flächen befinden sie sich kaum in einem Zustand, wie er den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, Heranwachsenden eben, entspricht. Manche dieser Freizeitflächen verfügen über keinerlei Spielgerät oder irgendeinen Anreiz, sich mit Phantasie zu beschäftigen.

Das soll sich jetzt in Rostock ändern: Sechs Schulhöfe werden bis bis zum Jahr 2002 nach zukunftsfähigen Kriterien basierend auf Vorstellungen der jeweiligen Schulgemeinschaften umgestaltet.

Einbezogen in dieses Programm sind folgende Schulen: Baltic-Schule, Pablo-Picasso-Schule, Astrid-Lindgren-Schule (alle in Toitenwinkel), Störtebeker-Schule (Gross Klein), Grundschule am Mühlenteich und Ostsee-Gymnasium (beide Evershagen).

Gegenwärtig befinden sich alle an diesem Projekt von Arche e.V. Beteiligten in der Phase der Ideenfindung und Bestandsaufnahme, rege bringen sich vor allem die SchülerInnen mit Skizzen, Beschreibungen und Modellen ein. Erste Veränderungen sind mittlerweile real umgesetzt: So wurden u.a. Bäume gepflanzt, neue Sitzzecke gebaut, graue Betonwände angemalt.

Um eine stärkere Beteiligung von Pädagogen zu erreichen, läuft jetzt bis Anfang Oktober ein Ideenwettbewerb, dessen Ergebnisse im Oktober/November öffentlich ausgestellt und somit beispielhaft für alle Schulen werden sollen.

#### 5.4.1.2 Untersuchung des Handlungsraumes

BASISPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einstieg in die Projektstudie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau der Projektorganisation</li> <li>- Handlungskompetenzen</li> <li>- Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Untersuchung des Handlungsraumes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sozialraumbeschreibung</li> <li>- Profilbeschreibung der Schulen</li> <li>- Bestandserhebung u. Dokumentation</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>1. Leistungsphase: Grundlagenermittlung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Aufgabenstellung</li> <li>• Abgrenzung des Planungsrahmens</li> </ul> <p><u>2. Leistungsphase: Vorplanung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagenanalyse</li> <li>• Erfassen, Bewerten und Erläutern vorhandener Strukturen</li> <li>• Abstimmen der Zielvorstellungen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Handlungsziele</b></li> </ul>	

Die Untersuchung des Handlungsraumes der Projektstudie unterteilte sich in zwei Ebenen:

- eine städteräumliche Einordnung des Stadtteils Toitenwinkel
- eine demographische und sozialstrukturelle Entwicklung des Stadtteils und
- eine sozialräumliche Bestandserhebung der an der Projektstudie beteiligten Schulen.

Die Ergebnisse der Untersuchungsphase wurden als Bestandteil der Grundlagenermittlung in den Planungsprozess überführt.

##### 5.4.1.2.1 Städteräumliche Einordnung von Toitenwinkel

Der in der Hansestadt Rostock nordöstlich gelegene Stadtteil Toitenwinkel entstand ab 1987 als letzte Großwohnsiedlung in der Hansestadt Rostock und wurde erst in den 90er Jahren fertig gestellt. Der Stadtbereich erstreckt sich über eine Gesamtfläche von ca. 372 ha. Dabei konzentriert sich das Siedlungsgebiet im Süden und Südosten des Stadtbereiches. Seine Namensgebung erfuhr der Stadtteil durch das alte Dorf Toitenwinkel, welches sich nördlich der Großwohnsiedlung anschließt.

Die Wohnbebauung der Großwohnsiedlung zeichnet sich durch eine fünf- und sechsgeschossige Bebauung in Großblockbauweise aus. Ausgehend von den Hauptverkehrsstraßen, der Toitenwinkler Allee im Osten, dem Weidendamm im Norden und der Hafenallee im Westen, erfolgt die Erschließung der einzelnen Wohnbereiche vor allem durch Sammel- und Stichstraßen. Straßenbegleitende Anlagen des ruhenden Verkehrs bestimmen das Straßenbild im gesamten Wohngebiet.





Bild 5: Luftbildaufnahme vom Stadtteil Toitenwinkel (HARMER/REIMER, 2003, S.23)

Die einzelnen Gebäudekomplexe bilden in ihrer Anordnung sehr unterschiedlich ausgeprägte von den Straßen abgewandte Wohninnenhöfe aus. Grundsätzlich setzen sich die Bereiche aus Rasenflächen mit Wäscheplatz, Verbindungswegen mit Grünanlagen, Sitzgelegenheiten und ausgewiesenen Spielflächen zusammen. Einige Innenhofbereiche erfahren durch Geländemodellierungen eine stärkere Strukturierung und heben sich gegenüber anderen Innenhöfen gestalterisch ab. Im Zusammenhang mit dem Abriss einzelner Wohngebäude, auf Grund eines hohen Leerstandes, wurden im östlichen Gebiet der Großwohnsiedlung einzelne Innenhöfe hin zum Straßenraum geöffnet.

In den 90er Jahren entstanden im Zuge der Erweiterung des Stadtteils zahlreiche Neubauten. Die Wohnbebauung ist gekennzeichnet durch dreigeschossige Wohngebäude mit ausgebautem Dachgeschoss und kleineren Reihenhäusern.

#### 5.4.1.2.2 Demographische und sozialstrukturelle Entwicklung

Im Stadtbereich Toitenwinkel leben gegenwärtig 6,6% der Gesamtbevölkerung der Hansestadt Rostock. Die Bevölkerungsdichte beträgt 3534,5 Einwohner je km<sup>2</sup> (HANSESTADT ROSTOCK, 2006). Bedingt durch die Erweiterung des Siedlungsgebietes und den damit verbundenen Wohnungsneubau konnte der Stadtteil in den 90er Jahren zunächst Bevölkerungsgewinne verzeichnen. Ab dem Jahr 1996 begann in Toitenwinkel in Bezug auf die Bevölkerungszahlen ein stetiger Abwärtstrend. Im Jahr 2000 lebten gegenüber dem Jahr 1995 bereits 2.943 Einwohner weniger im Stadtgebiet. Die Entwicklung setzte sich auch nach dem Jahr 2000 fort, ab 2002 allerdings in abgeschwächter Form.

Insbesondere Familien verließen den Stadtteil auf Grund fehlender Infrastruktur, unzureichender Angebote an Freizeit-, Kultur- und Sporteinrichtungen verbunden mit einem unattraktiven Wohnumfeld und einem hohen Anteil an leer stehenden Wohnungen (vgl. UNIVERSITÄT ROSTOCK, 2001). Trotz einer qualitativen Aufwertung der Spiel- und Freizeitflächen in den letzten Jahren konnte der Wegzug von Familien nicht verhindert werden. Lebten 1992 noch 6.688 Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren im Stadtteil so verringerte sich deren Anzahl im Jahr 2005 auf 1.423 (-78,7%). Das durchschnittliche Alter der Bevölkerung von Toitenwinkel stieg somit in kurzer Zeit von 26 auf 39 Jahre an (vgl. Datenblatt, Abschnitt 5.3.2). Insbesondere der soziale Abwärtstrend veranlasste viele Familien den Stadtteil zu verlassen, denn Toitenwinkel war und ist auch heute noch geprägt von hoher Arbeitslosigkeit (16,6%) und einem der niedrigsten Prokopfeinkommen (746 Euro) im Vergleich zu anderen Stadtteilen der Hansestadt. (HANSESTADT ROSTOCK, 2005).



Abb. 11: Planausschnitt zur sozialräumlichen Analyse  
 (vgl. SCHMITT, 2007)

Diese soziale Benachteiligung geht nicht spurlos an den betroffenen Kindern und Jugendlichen vorüber. Die Zahlen und Daten zur Lebenslage der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil Toitenwinkel in Bezug auf Ausbildung, Qualifikation und soziale Hilfeleistungen zeigen deutliche Unterschiede zu besser gestellten Stadtteilen (HANSESTADT ROSTOCK, 2005). Frustration, Bildungsarmut und Perspektivlosigkeit sind Merkmale, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in Toitenwinkel kennzeichnen.

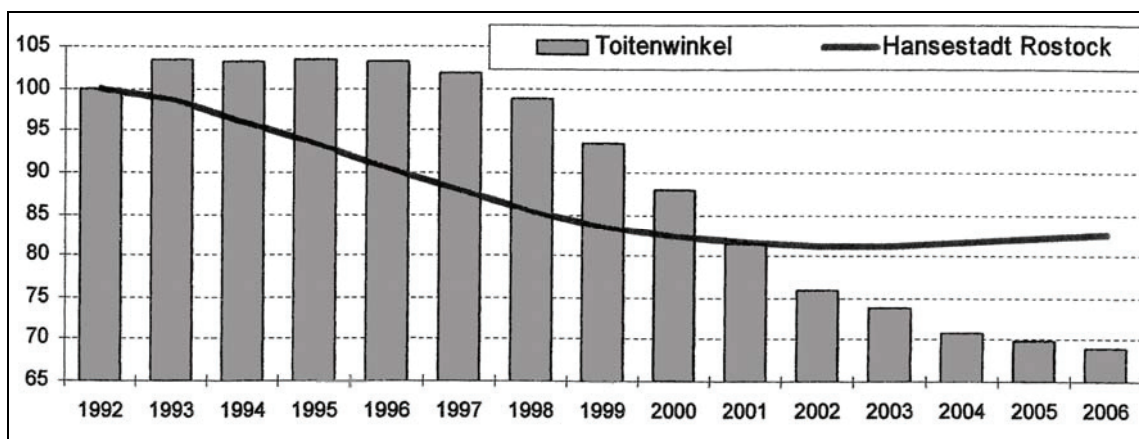


Abb. 12: Bevölkerungsentwicklung von Toitenwinkel und Rostock zwischen 1992 und 2006 (SCHMITT, 2007)

Um eine funktionale Aufwertung und soziale Stabilisierung zu erreichen, sowie insbesondere den genannten Negativentwicklungen mit konkreten Maßnahmen entgegenzuwirken, ist der Stadtteil Toitenwinkel 2006 in das Programm „Soziale Stadt“ aufgenommen worden.



## 5.4.1.2.3 Sozialräumliche Bestandserhebung der Schulen

**Grundschule und Integrierte Gesamtschule „Baltic“ (P.-Picasso-Straße, Toitenwinkel)**

Die schulischen Freiflächen waren zu Beginn der Projektstudie (2000) geprägt von einem hohen Anteil an versiegelter Fläche und einem unzureichenden Angebot an Spiel- und Freizeiteinrichtungen für die Kinder und Jugendlichen. Mit Inkrafttreten eines Bürgerschaftsbeschlusses von 1999 stellte das Ortsamt Toitenwinkel den Heranwachsenden die Fläche als öffentliche Spiel- und Freizeitfläche für den Stadtteil auch in den Nachmittagsstunden zur Verfügung. Eine Neugestaltung und Aufwertung der Fläche bekam Priorität und gab die Möglichkeit einer Planungspartizipation.

**Beschreibung der Grundschule und der Integrierten Gesamtschule „Baltic“**

Die „Baltic-Schule“ als Bestandteil des Schulkomplexes an der Pablo-Picasso-Straße bietet den Schülern die Möglichkeit, einen Haupt-, Real- oder Gymnasialabschluss zu erwerben. Als **Integrierte Gesamtschule** im Süden des Schulzentrums gelegen, arbeitet die Schule seit dem Jahr 2000 im Ganztags-schulbetrieb. Ebenfalls in südlicher Ausrichtung öffnen sich in unverbauter Lage große Sportplatzanlagen, die allen Schulen des Komplexes zur Verfügung stehen. Auf dem Gelände der „Baltic“-Schule verläuft eine Gehwegverbindung, die durch die Anwohner des Stadtteils genutzt wird. Aus diesem Grund wurde das Schulgelände bereits 1999 durch eine Empfehlung des Schulverwaltungsamtes als öffentliche Fläche ausgewiesen.

Die **Grundschule** befindet sich zusammen mit der Integrierten Gesamtschule „Baltic-Schule“ und zwei weiteren Schulen im nördlichen Randgebiet des Stadtteils Toitenwinkel in der Pablo-Picasso-Straße. Das Schulzentrum in der Pablo-Picasso-Straße entstand von 1989-1991 und umfasst vier Schulen, welche hintereinander angeordnet sind: eine Gesamt-, zwei Grund- und eine Förderschule. Die Grundschule befindet sich im zentralen Bereich des Schulkomplexes. Die räumliche Verbindung der Schulfreifläche in Richtung Süden zur ebenfalls am Projekt beteiligten Integrierten Gesamtschule ist durch eine Treppenanlage gegeben. Bedeutsam ist ein öffentlicher Gehweg, der den Schulhof in West-Ost-Ausrichtung durchquert.

**Kennzahlen der Grundschule und der Integrierten Gesamtschule „Baltic“****Schultyp:** Grundschule**Schülerzahl:** 316 Schüler

Lehrer: 17

Klassen: 15

Schulfreifläche: 4.556 m<sup>2</sup>**Schultyp:** Integrierte Gesamtschule**Schülerzahl:** 500 Schüler

Lehrer: 32

Klassen: 21

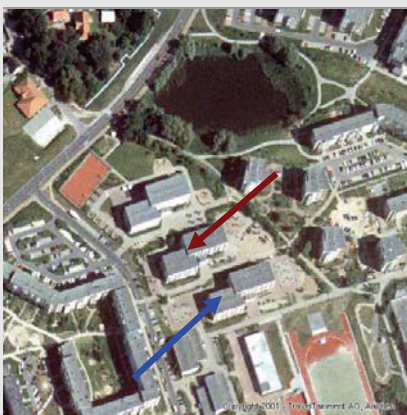
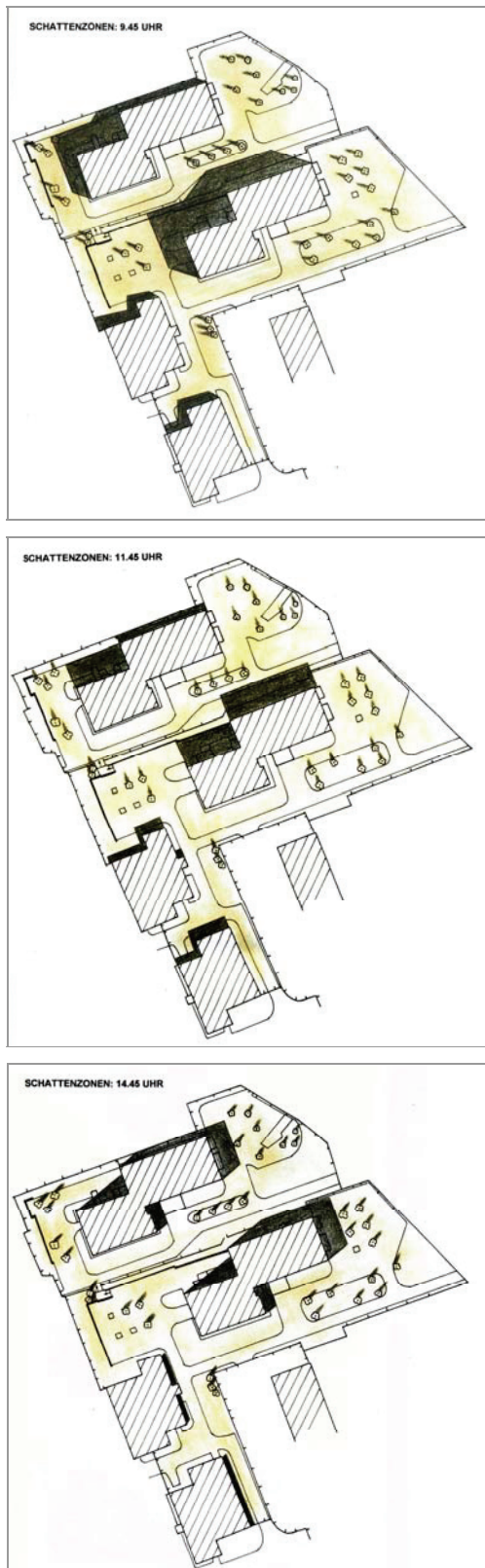
Schulfreifläche: 7.423 m<sup>2</sup>

Bild 6: Luftbild mit Blick auf die Schulen;  
Hansestadt Rostock



Bild 7: Teil des Schulhofes der Integrierten Gesamtschule;  
eigene Aufnahme



Um ein umfassendes Bild über den Zustand und die räumliche Lage der schulischen Freiflächen zu erhalten, wurde eine Bestandsaufnahme der Flächen vorgenommen. Dabei ging es im Rahmen der Partizipation um eine aktive Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihrem Lern- und Lebensraum.

Die Bestandsaufnahme des Schulhofes erfolgte durch die Kinder und Jugendlichen unter Anleitung der Pädagogen und der Mitarbeiter des Vereins Arche e.V. Begleitet wurde die Aufnahme durch den Fachplaner, der die erfassten Daten gemäß der fachlichen Leistung in eine qualifizierte Form brachte.

Im Rahmen des Schulunterrichts wurden die einzelnen Themen der Bestandsaufnahme integriert und bearbeitet. Dabei erfolgten eine detaillierte Erhebung der vorhandenen Grünstrukturen, eine Erfassung der Sonnen- und Schattenverhältnisse (vgl. nebenstehende Abbildung) sowie eine eingehende Beschreibung der Aufenthaltsbereiche. Neben der Flächengröße wurden das Material und seine Wiederverwendbarkeit erfasst. Vor allem in den Fächern Biologie, Sachkunde und Mathematik konnten die Aufgaben der Erhebung in den Unterricht eingebunden werden.

Durch die Schaffung eines "Bestandsmodells" zum Ist-Zustand der schulischen Freiflächen wurden die Ergebnisse dokumentiert und visualisiert.

Abb. 13: Grafische Ermittlung der Sonnen- und Schattenflächen auf den Schulhöfen

### Aufenthalts- und Aktionsbereiche der Kinder und Jugendlichen

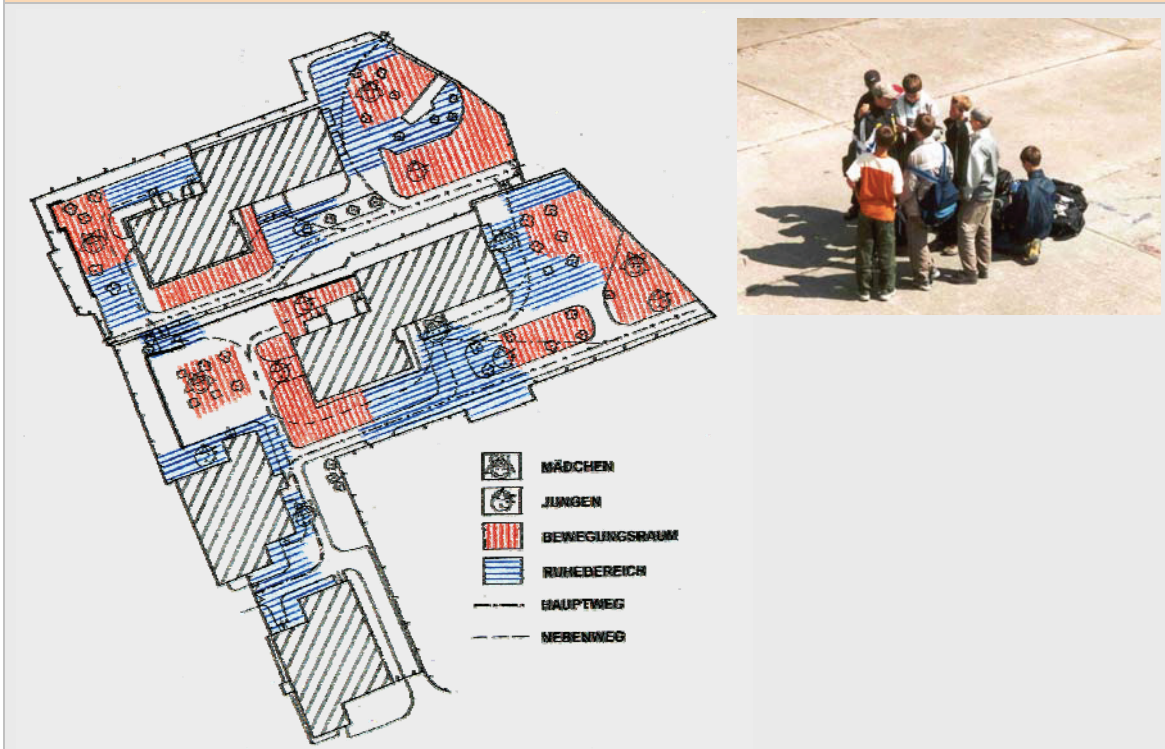


Abb. 14: Karte über den Aufenthalts- und Aktionsbereich der Kinder und Jugendlichen;  
Quelle: GUTKNECHT (2001)

Bild 8: Aufenthalt einer Gruppe von Jungen auf dem Schulhof der „Baltic-Schule“;  
eigene Aufnahme

### Kinder und Jugendliche erarbeiten ein Bestandsmodell ihrer Schule

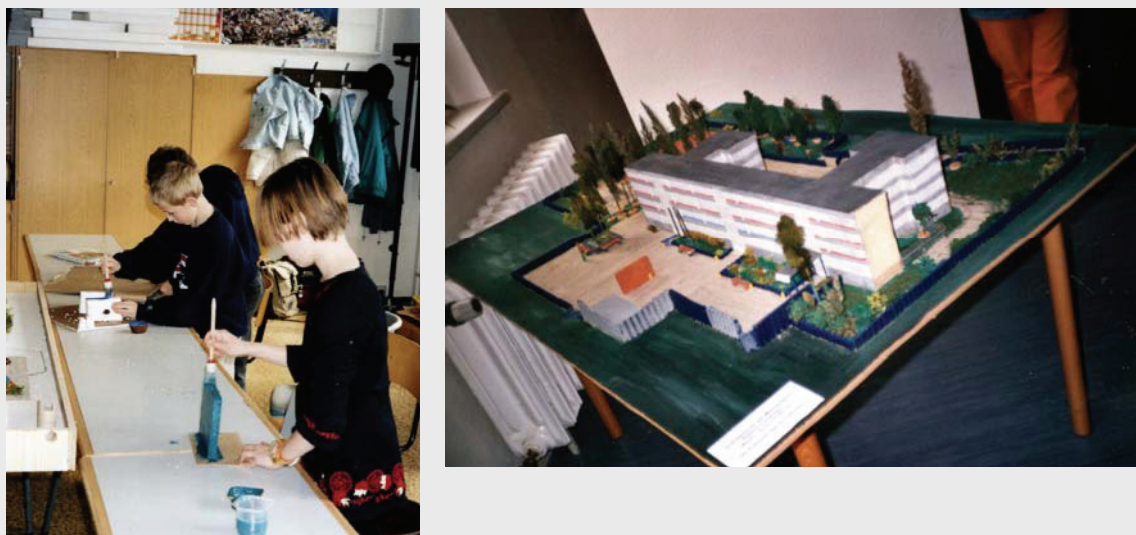


Bild 9 und 10: Erarbeitung eines maßstabsgerechten Modells zum IST-Zustand der schulischen Freifläche;  
eigene Aufnahmen



#### 5.4.1.3 Handlungsziele

BASISPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einstieg in die Projektstudie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau der Projektorganisation</li> <li>- Handlungskompetenzen</li> <li>- Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul> </li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Untersuchung des Handlungsraumes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sozialraumbeschreibung</li> <li>- Profilbeschreibung der Schulen</li> <li>- Bestandserhebung u. Dokumentation</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>1. Leistungsphase: Grundlagenermittlung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Aufgabenstellung</li> <li>• Abgrenzung des Planungsrahmens</li> </ul> <p><u>2. Leistungsphase: Vorplanung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagenanalyse</li> <li>• Erfassen, Bewerten und Erläutern vorhandener Strukturen</li> <li>• Abstimmen der Zielvorstellungen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Handlungsziele</b></li> </ul>	

Nach erfolgter Untersuchung des Handlungsraumes wurden die Ergebnisse der Bestandserhebung im Hinblick auf die Problemlagen dokumentiert, ausgewertet und in eine übergreifende Zielformulierung überführt. Dabei wurden die wichtigsten Ergebnisse der Bestandsbewertung im Rahmen einer Stärken-Schwächen-Analyse aufgegriffen und gegenübergestellt:

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zentrale Lage der Schule im Stadtteil</li> <li>• Hohe Flächenzahl</li> <li>• Altersübergreifende Handlungsmöglichkeiten durch eine räumliche Nähe von Grund- und Gesamtschule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoher Grad an Versiegelung (85%)</li> <li>• Geringe Aufenthalts- und Nutzungsqualität</li> <li>• Fehlende Raumstrukturierung</li> <li>• Wenige Grünflächen</li> </ul>

Folgende **Projektziele im Hinblick auf planerische und gestalterische Umsetzungen** wurden im Rahmen eines Gesamtforums festgelegt:

- Ökologische Aufwertung des Schulhofes durch die Entsiegelung von Flächen und quantitative sowie qualitative Steigerung des Grünanteils
- Sozialräumliche Aufwertung des Schulhofes durch raumbildende Maßnahmen, wie die Schaffung von Spiel-, Sport-, Erlebnis- und Lernbereichen sowie Rückzugs- und Kommunikationsräumen
- Infrastrukturelle Aufwertung durch die Öffnung des Schulhofes als öffentliche Spiel- und Freizeitfläche
- Ästhetische Aufwertung durch das Einsetzen von Identifikationsmerkmalen wie Vielfalt, Formensprache, Farbgebung, Geländemodellierung und Materialwahl

## 5.4.2 Lösungsphase

LÖSUNGSPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ideenfindung „Zukunftswerkstatt“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritik- und Beschwerdephase</li> <li>- Phantasiephase</li> <li>- Präsentationsphase</li> </ul> </li> </ul>	2. <u>Leistungsphase: Vorplanung</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten eines Planungskonzeptes einschließlich der Untersuchung alternativer Lösungsmöglichkeiten</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Auswahl und Entscheidung</b></li> </ul>	

### 5.4.2.1 Ideenfindung „Zukunftswerkstatt“

Auf der Grundlage einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Ist-Zustand der Schulhöfe und dem unmittelbaren räumlichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen ging die Projektstudie von der Basisphase in die Lösungsphase über. Vor dem Hintergrund der festgelegten Projektziele im Hinblick auf planerische und gestalterische Umsetzungen wurden im Rahmen der Lösungsphase konkrete Konzepte und Ansätze für eine kinder- und jugendfreundliche Umgestaltung der Schulhöfe erarbeitet. Die Ideenfindung baute auf das praktisch-methodische Instrument der Zukunftswerkstatt auf.

Das Partizipationsinstrument der Zukunftswerkstatt unterteilt sich in drei aufeinander aufbauende Phasen:

1. Kritik- und Beschwerdephase – eine kritischen Aufnahme der Gegenwart
2. Phantasiephase – das Entwickeln einer Zukunftsvision
3. Präsentationsphase – das Erarbeiten von Konzepten zur Umsetzung

#### 5.4.2.1.1 Kritik- und Beschwerdephase

Der erste Teil der Zukunftswerkstatt umfasste das Zusammentragen der negativen Erfahrungen, des angestauten Unmutes, der kritischen Einschätzungen und der unterschwelligen Schwierigkeiten zum Zustand der schulischen Freiflächen. Mit Hilfe der Kartenabfrage, einer Teilmethode der Metaplantechnik von Schnelle, wurden die kritischen Punkte der Kinder, Jugendlichen und Lehrer erfasst und dokumentiert (Wierwille, 1996, S. 251f.). Die Methode ermöglichte allen Teilnehmern eine anonyme Form der Äußerung innerhalb der Gruppe, so dass im Nachgang der Präsentation ein persönliches Rechtfertigen ausgeschlossen werden konnte. Um Diskussionen zu vermeiden, entsprach die Kritik- und Beschwerdephase einer Kritik-Aufnahme und nicht einer Kritik-Analyse. Die kritischen Äußerungen wurden dokumentiert, jedoch nicht ausgewertet. Das Ziel bestand ausschließlich darin, kritische Sachverhalte zu benennen und den Kopf für neue Ideen und Lösungsansätze frei zu machen. Aufgabe der Moderation war es, die Artikulation von Problemen, Defiziten und Betroffenheit zu erleichtern und Themenstellungen zusammenzufassen.

## Was gefällt dir nicht an deinem Schulhof? Was stinkt dir? Was hast du zu kritisieren?



Bild 11: Schüler tragen Kritikpunkte zum bisherigen Zustand des Schulhofes vor; eigene Aufnahme

## Kritische Äußerungen der Kinder, Jugendlichen und Lehrer der „Baltic“-Schule

**5. Klasse**

- „Ganz schön kahl.“
- „Irgendwie fehlen die Bäume.“
- „Könnte mehr Grün sein.“
- „Ist ein bisschen wenig Grün da!“

**6. Klasse**

- „Es ist eigentlich ganz ok.“
- „Für die Zeit, die wir auf dem Schulhof sind, ist es schon ausreichend.“
- „Langweilig. ... nur Gras und kaputte Platten!“
- „Man kann leicht stolpern!“

**7. Klasse**

- „Der Boden (Befestigungsfläche) ist ziemlich blöde.“
- „Nirgendwo kann man sich richtig hinsetzen!“
- „Dreckig und langweilig!“
- „Es sind einfach zu wenige Sitzmöglichkeiten da.“
- „Der Schulhof? ... ganz schön schäbig und langweilig. Naja, ausbaufähig wäre er schon. ... Sieht halt recht traurig aus.“

**8. Klasse**

- „Ich finde ihn ganz schön langweilig.“
- „Er sieht ziemlich alt aus und bietet wenige Möglichkeiten.“
- „Nicht so toll! Er ist zu dreckig. Mehr Pflanzen wären nicht schlecht!“
- „Einfach nur kahl und zubetoniert!“
- „Unattraktiv! Unsympathisch! Hohe Unfallgefahr!“

**9. Klasse**

- „Grau und Grau!“
- „Sehr schlecht! Bänke fehlen!“
- „Und Musik fehlt auch!“
- „Trist! Kaputt! Hässlich!“

**10. Klasse**

- „Scheiße!“
- „Ordentliche Bänke fehlen!“
- „Also mir sind zu viele Scherben auf dem Schulhof.“
- „Nicht so schick! Langweilig! Man kann nichts machen!“

**Lehrer der „Baltic“-Schule:**

- „Der Schulhof ist sehr groß, zubetoniert und die Unfallgefahr ist sehr hoch!“
- „Absolut trostlos und traurig. Scheußlich! Der schlimmste Schulhof von ganz Rostock!“
- „Schrecklich! Holprig! Deprimierend! Als die Vogelkirsche noch geblüht hat, war es ja noch eine Augenweide, aber jetzt ...?!“
- „Einfach nur trist und trostlos! Heruntergekommen und kinderunfreundlich!“
- „Überhaupt nicht schön! Er ist wenig abwechslungsreich.“

## 5.4.2.1.2 Phantasiephase

Der zweite Teil der Zukunftswerkstatt überführte die Kritikphase in die Phantasiephase mit dem Ziel, eine Gegenwelt zu benannten Defiziten zu schaffen. Dabei ging es in erster Linie um das Entwickeln von Ideen und Zukunftsbildern, welche den bestehenden Schwierigkeiten und Problemen entgegenwirken sollten. Alle Beteiligten waren herausgefordert ihre Wünsche und Phantasien zu formulieren. Grenzen wurden bewusst nicht gesetzt. Dem lag die Überzeugung zu Grunde, dass Ziele, die in einer Gruppe bzw. einem Team verfolgt werden, dann die meiste Chance auf Umsetzung haben, wenn sie von der Kraft der Wünsche und Visionen der Kinder und Jugendlichen gemeinsam getragen werden.

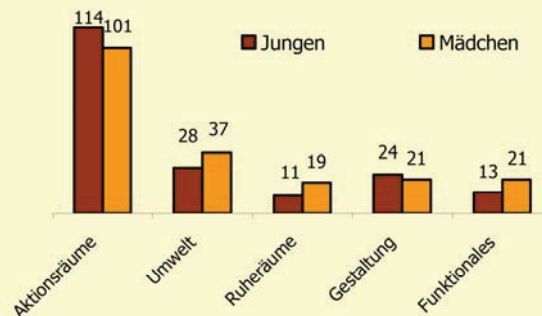
Um die Sichtweise, Wünsche und Vorstellungen der Heranwachsenden repräsentativ ermitteln zu können, wurde bei allen Kindern und Jugendlichen im schreibfähigen Alter eine **schriftliche Befragung** durchgeführt. Unterstützt wurde diese Befragung durch die Erstellung von **Zeichnungen** der Kinder. Vor allem die 6- bis 8-Jährigen nutzten die Möglichkeit der Bildsprache als Meinungsäußerung. Die Befragung wurde durch Mitarbeiter des Vereins Arche e.V. durchgeführt und gründete auf die offene Fragestellung: *Träumen ist schön! Stell dir vor, du gestaltest deinen Schulhof! Was wünschst du Dir? Welche Vorschläge hast du?*

IDEENVIELFALT	EINZELASPEKTE	THEMENBEREICHE
Bäume	NATURELEMENTE Geborgenheit – Wohlfühlen	UMWELT
Garten		
...		
Vogelhäuschen	MÖGLICHKEITEN FÜR TIERE Naturkontakt – Pflegen	
Zoo		
...		
Hügel	LANDSCHAFTSGESTALTUNG Vielfalt – Erleben	GESTALTUNG
Weidentor		
...		
Teich	WASSERELEMENTE Natursehnsucht – Erholen	
Springbrunnen		
...		
Figuren	KÜNSTLERISCHE ELEMENTE Kreativität – Gestalten	
Mosaik		
...		
Schaukel	MÖGLICHKEITEN ZUM SPIELEN Ausgelassenheit – Spielen	AKTIONSRÄUME
Basketball		
...		
Café	ORTE FÜR DIE GEMEINSCHAFT Ereignisse – Sich treffen	
Theaterplatz		
...		
Bänke	RUHEMÖGLICHKEITEN Entspannung – Sitzen	RUHERÄUME
Bett		
...		
Höhle	RÜCKZUGSORTE Privatheit – Verstecken	
Pavillon		
...		
Regendach	SCHUTZ UND ORDNUNG Funktionales – Sich schützen	FUNKTIONALES
Papierkorb		
...		

Die gewonnenen Ergebnisse wurden nach Einzelaspekten geordnet (vgl. oben stehende Abbildung). Dabei berücksichtigte die Auswertung neben der Einordnung der Nennungen nach Themenbereichen auch die Bedürfnislage der Schüler nach Alter und Geschlecht. Um eine Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf planerische Funktionseinheiten zu erhalten, wurden die zehn Einzelaspekte in fünf Themenbereiche zusammengefasst. Die Zusammenstellung der gewonnenen Daten erfolgte in den nachfolgenden Ergebnisbögen zur Schülerbefragung.

## Ergebnisse der Schülerbefragung

## Grundschule

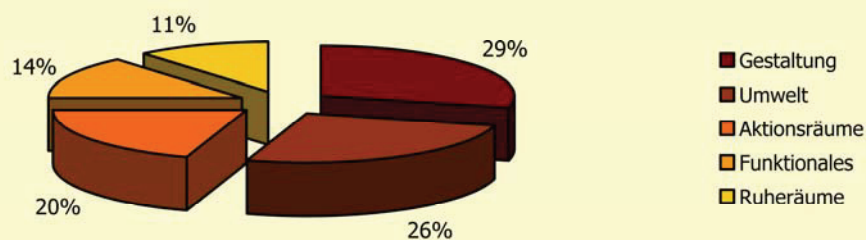


Einzelaspekte
Naturelemente
Möglichkeiten zum Spielen
Künstlerische Elemente
Schutz und Ordnung
Landschaftsgestaltung
Ruhemöglichkeiten
Rückzugsorte

Nennungen	
Anzahl	Anteil
65	26 %
50	20 %
50	20 %
34	14 %
22	9 %
15	6 %
12	5 %

Beispiele
Begrünung, Schulgarten, Naturplatz
Spielplatz, Klettern, Fußball, Wippen, Basketball, Piratenschiff
Wandmalerei, Steintiere, bunte Flächen
Häuschen (Regenschutz)
Fühlpfad, Weidengänge
Sitzecke, Sitzpilz
Hütten, Lehmhaus

## Anteil der Nennungen nach Themenbereichen



Die Schüler der Grundschule äußerten sich deutlich für einen natürlich gestalteten Schulhof. Der vielfache Wunsch nach blühenden Pflanzen spricht für das Bedürfnis nach optischer Vielfalt. Ebenso nahm die Gestaltung künstlerischer Elemente einen vorderen Platz in der Wunschliste der Kinder ein. Zudem möchten die Heranwachsenden ihren Bewegungsdrang auf ihrem Schulhof ausleben. Besonders werden Klettermöglichkeiten aus Holz gewünscht. Ruhige Rückzugsmöglichkeiten sind von geringerem Interesse, lediglich der Wunsch, sich vor dem Regen geschützt auf dem Schulhof aufhalten zu können, ist vorhanden.

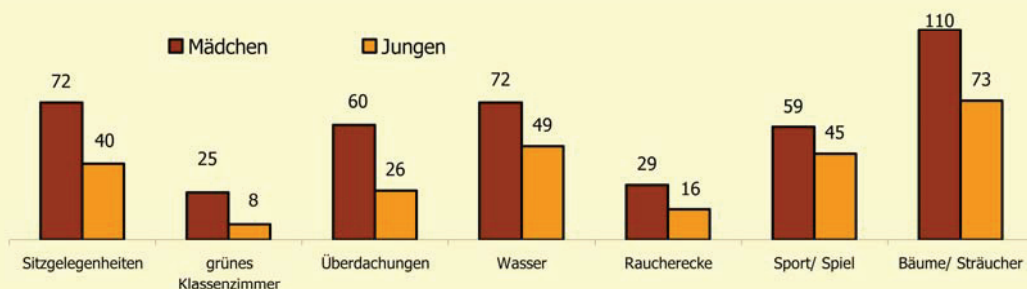


## Ergebnisse der Schülerbefragung

## Integrierte Gesamtschule „Baltic“

Bei der Auswertung der Schüler-Fragebögen der Integrierten Gesamtschule „Baltic“ fällt besonders die große Anzahl der Wünsche bezüglich funktionaler Verbesserungen auf. Die Schüler zeigten einen geschärften Blick auf Aspekte, die insbesondere Aufwertung, Instandsetzung und Pflege der schulischen Freiflächen betreffen. Hinzu kommt das Bedürfnis nach mehr Natur.

Die Beispiele aus dem Themenbereich Gestaltung (Wasserelemente, Weidentunnel, Gelände-modellierung, grüne Eingänge, Steine, Rundmauer) zeugen vom Wunsch nach einem weniger sterilen Schulhof, der mehr Geborgenheit vermittelt. Gleichzeitig sollen aber auch geeignete Flächen für sportliche Aktivitäten geschaffen werden.

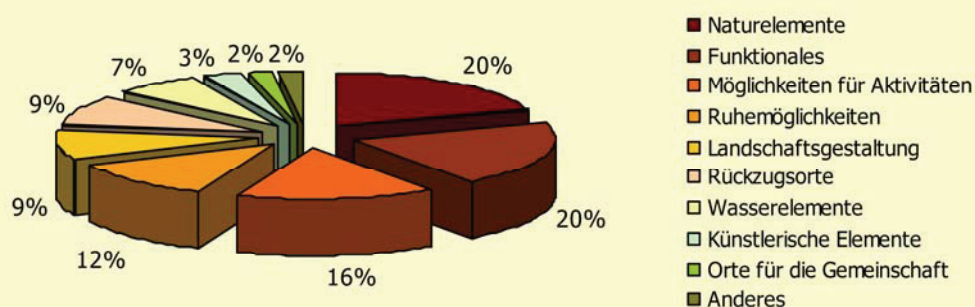


Themenbereiche
Umwelt
Ruheräume
Funktionales
Gestaltung
Aktionsräume

Nennungen	
Anzahl	Anteil
196	22 %
193	21 %
189	21 %
173	19 %
159	17 %

Favoriten
Bäume, Rasen/Wiese
Bänke, Sitzecken
Überdachungen, Müllbehälter
Teich, Weidentunnel
Fußball, zweites Basketballfeld

## Anteil der Nennungen nach Einzelaspekten



Die Auswertung der Schülerbefragung erfolgte durch die Mitarbeiter des Arche e.V. gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen. Dabei traten Unterschiede in der graphischen Darstellung der Nennungen auf (vgl. Diagramme), die sich in den vorliegenden Auswertungsbögen der beiden Schulen widerspiegeln.

**Der Modellbau** als Methode der aktiven Partizipation wurde für die konkrete räumliche Erfassung der Ideen und Vorschläge zur Umgestaltung der schulischen Freiflächen genutzt.

Die Methode gilt als gestalterische Artikulationsform, die die Kinder und Jugendlichen motivierend und handlungsbezogen zum Ergebnis führt (STANGE, 1996, S.60). Sie kommt nicht nur dem intuitiven, ganzheitlichen und visuellen Denken der Kinder entgegen, sondern gibt durch die Betonung von aktiven Handlungsmöglichkeiten vor allem denjenigen Kindern eine Chance, deren Qualitäten weniger im verbalen Bereich liegen.

Mit Hilfe des Modells erhielten die Heranwachsenden die Möglichkeit, ihre Ideen und Vorstellungen räumlich darzustellen und in einen ersten planerischen Ansatz zu bringen. Wichtig war dabei neben der Einordnung von Form und Gestalt die räumliche Lage der gewünschten Idee. In Form von Werkstatt- und Projekttagen wurden, zumeist in Kleingruppenarbeit, die Schulhöfe in eine erste modellhafte Umsetzung gebracht. Dabei hatten neben den Schülern auch die Lehrer die Chance, ihre Ideen und Vorstellungen einzubringen.

### Ergebnisse des Modellbaus mit schriftlicher Erläuterung



Bild 12: Ergebnisse des Modellbaues; eigene Aufnahme

So stell ich mir den Schulhof vor.

- 1) Wir würden gerne Überdachungen. Am Plan, am den Eingängen, der Rauchercke und den Sitzecken
- 2) Die Blumbeete die schon vorhanden sind, mit verschiedenen Blumen (z.B. Stiefmütterchen, Primeln, Nelken u.a.) zu bepflanzen. Dazu noch einige Bäume (z.B. Trauerweiden, Eiche, Birke u.a.)
- 3) Aber auch Hüllewäner, denn es liegt viel Müll herum. Bei den zwei Bänken die außerhalb sind liegt sehr viel Müll hinterm Zaun. Bei den Sitzecken auch.
- 4) Einige Rasenflächen wären auch ganz gut.
- 5) Da viele nicht wissen wo sie sitzen können, brauchen wir noch mehr Sitzmöglichkeiten
- 6) Es wäre auch gut wenn der Zaun, die Sitzecken neu gemalt werden

Abb. 15: Schriftliche Formulierung der Wünsche einer Schülerin der 8. Klasse



#### 5.4.2.1.3 Präsentationsphase

Ziel der Präsentationsphase war das Zusammenführen der Ideen, um zum einen die Vielzahl der Gestaltungsvorschläge zu präsentieren und zum anderen, um eine breite Akzeptanz bei den städtischen Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit zu erreichen. Die Vorstellung der Ergebnisse vor Fachleuten aus Verwaltung, Politik und Planung galt der Meinungsbildung über mögliche aber auch unmögliche Maßnahmen. Perspektiven wurden aufgezeigt und gaben dem Ziel der Schulhofumgestaltung eine konzeptionelle Richtung. In dieser Phase der Projektstudie wurde die Chance genutzt, alle in Zukunft bei der Planung und Realisierung relevanten Personen in den partizipativen Planungsprozess auch emotional mit einzubeziehen. Den Abschluss der Präsentationsphase bildete eine der Öffentlichkeit zugängliche Veranstaltung, wo neben den eindrucksvollen Ergebnissen auch die Leistungen der Kinder und Jugendlichen gewürdigt wurden. Zahlreiche Sponsoren unterstützten die Veranstaltung mit Preisen für die jungen Planer.

#### Präsentation zur Umgestaltung der Schulhöfe

**Rostock/RB.** Das Team „Schulhöfe in Bewegung“ des Vereins Arche Rostock e. V. führt im Zeitraum vom 2. bis 4. November in den Räumlichkeiten der Treffpunkt GmbH (neue OSPA), Am Vögentich 23, eine Präsentation der Vorschläge und Ideen von Schülern und Lehrern zur Umgestaltung ihrer Schulhöfe durch. Über diese Initiative des Vereins berichteten wir bereits im vorab.

Die Eröffnung der Präsentation findet am 2. November um 14.00 Uhr statt.

Hier werden der Präsident der Bürgerschaft, Herr Friedrich und der Leiter des Schulamtes, Herr Brandt, die besten Vorschläge der Pädagogen der sechs Schulen prämiieren.

Am Freitag, dem 3. November, um 17.00 Uhr, ist im Rahmen der Präsentation eine Fachveranstaltung unter dem Motto „Schulhöfe planen mit Eltern, Lehrern und Schülern“ mit Dipl. Architektin Ute Fischer; Dr. Josef Bura, Stadtbau Hamburg und Inge Schäfer, Arche Rostock e. V. geplant.

Die Öffnungszeiten der Ausstellung sind am 2. November von 15.00 bis 20.00 Uhr, am 3. November von 8.30 bis 20.00 Uhr und am 4. November von 8.30 bis 14.00 Uhr.

**A. Böther**

Abb. 16: Städtischer Anzeiger, 27.10.2000



Bild 13: Ergebnispräsentation vor Vertretern der Stadt; eigene Aufnahme



Bild 14: Präsentation des Gestaltungsentwurfes; eigene Aufnahme



### 5.4.2.2 Auswahl und Entscheidung

LÖSUNGSPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ideenfindung „Zukunftswerkstatt“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritik- und Beschwerdephase</li> <li>- Phantasiephase</li> <li>- Präsentationsphase</li> </ul> </li> </ul>	<b>2. Leistungsphase: Vorplanung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten eines Planungskonzeptes einschließlich der Untersuchung alternativer Lösungsmöglichkeiten</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Auswahl und Entscheidung</b></li> </ul>	

Die Zukunftswerkstatt galt als Impulsgeber für kreative Ideen und Wünsche. Die Vielfalt der Vorschläge für Konzepte und Maßnahmen zur Umgestaltung der schulischen Freiflächen mussten komprimiert und gebündelt werden. Dabei ging es um eine Konsensbildung zwischen den einzelnen Akteuren des Prozesses. Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen und den erwachsenen Experten wurden die Vorschläge und Ideen konkretisiert, ausgewählt und in eine mögliche planerische Umsetzung überführt.

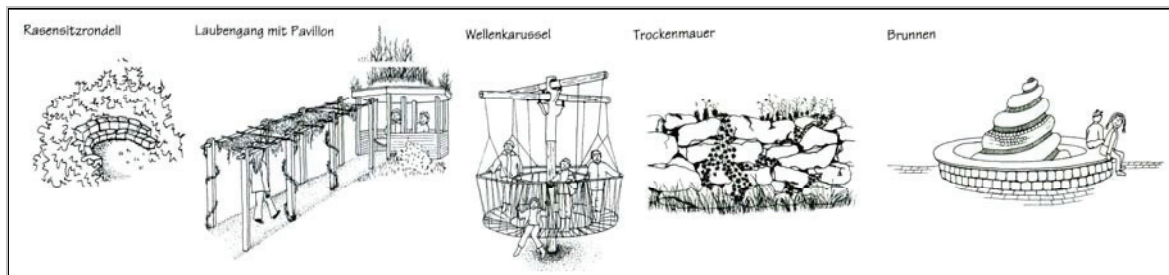


Abb. 17: Beispiele für Spiel- und Gestaltungselemente (vgl. GUTKNECHT, 2001)

Die Prüfung der Vorschläge im Hinblick auf ihre Realisierbarkeit erfolgte im Beisein von Experten unterschiedlicher Fachgebiete. Prüfkriterien, wie Aspekte der Sicherheit, des Versicherungsschutzes und der Freianlagenpflege, waren ebenso bedeutsam wie die funktionalen Ansprüche der Lehrer an die Betreuung und Beaufsichtigung der Schüler während der Pausenzeiten.

Mit Hilfe der Prüfkriterien wurden geeignete und konsensfähige Vorschläge herausgefiltert und in Einzelmaßnahmen überführt. Der Fachplaner stellte im Rahmen der Vorplanung die Einzelmaßnahmen in ersten konzeptionellen Planungsvarianten dar. Um die kindliche Phantasie und die planerische Kompetenz in Einklang zu bringen, war es wichtig, einen erfahrenen Moderator einzusetzen.

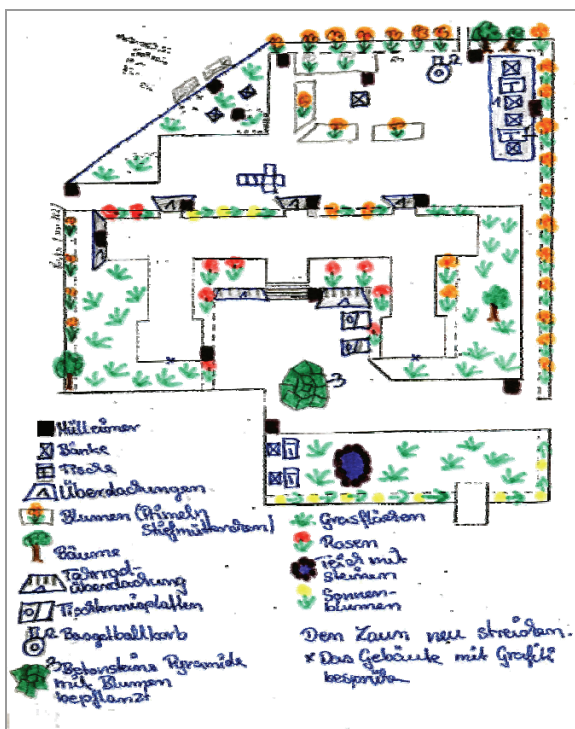


Bild 15: Gemeinsame Gesprächsrunde zur Diskussion vorliegender Ergebnisse; eigene Aufnahme

### 5.4.3 Planungsphase

PLANUNGSPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	• <b>Gesamtkonzepterstellung</b>	<u>3. Leistungsphase: Entwurfsplanung</u> • stufenweise Durcharbeitung des Planungskonzeptes bis hin zum vollständigen Entwurf
	• <b>Planung der Umsetzung</b>	<u>4. Leistungsphase: Genehmigungsplanung</u> • Einholen von Zustimmungen und Genehmigungen der Behörden  <u>5. Leistungsphase: Ausführungsplanung</u> • Erarbeitung einer Planunterlage mit allen für die Ausführung notwendigen Einzelangaben  <u>6./7. Leistungsphase: Vorbereitung und Mitwirkung bei der Vergabe</u> • Erarbeiten eines Leistungsverzeichnisses • Auswahl der Fachbetriebe

#### 5.4.3.1 Ausarbeitung des Gesamtkonzeptes



Die Planungsphase, in der eine Verbindung zwischen dem Ist-Zustand und dem gewünschten Zustand, der Phantasiephase, hergestellt wird und in der konkrete Handlungsschritte entwickelt werden, stellte eine Herausforderung an alle an der Projektstudie Beteiligten dar. Als einer der bedeutsamsten Schritte des Planungsprozesses zeigte sie, wie wertvoll und nützlich die gemeinsame, strategische Vorgehensweise der Ideenfindung war.

Im Rahmen eines Abwägungsprozesses der Vorentwurfsvarianten, die das Endergebnis der Lösungsphase darstellten, wurde ein endgültiges Gestaltungskonzept favorisiert.

Unter der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen der beiden Schulen wurden diese Varianten diskutiert und konkretisiert.

Abb. 18: Entwurf der Schüler zur Gestaltung des neuen Schulhofes

Die planerische Ausarbeitung der favorisierten Konzeptvariante wurde in Form eines Gesamtentwurfes durch eine Fachplanung in eine Endfassung gebracht.



Abb. 19: Abgestimmter Entwurf zur Gestaltung des neuen Schulhofes; eigene Darstellung

Das Ziel der Gesamtkonzepterstellung bestand in der endgültigen gestalterischen Festlegung der zukünftigen Schulhöfe. Die Kinder und Jugendlichen beteiligten sich im Rahmen von Planungswerkstätten an diesem Prozess und erstellten unter fachlicher Begleitung von Pädagogen und Planern eigene Entwurfspläne, die in der Entwurfskonzeption Berücksichtigung fanden.

#### 5.4.3.2 Planung der Umsetzung

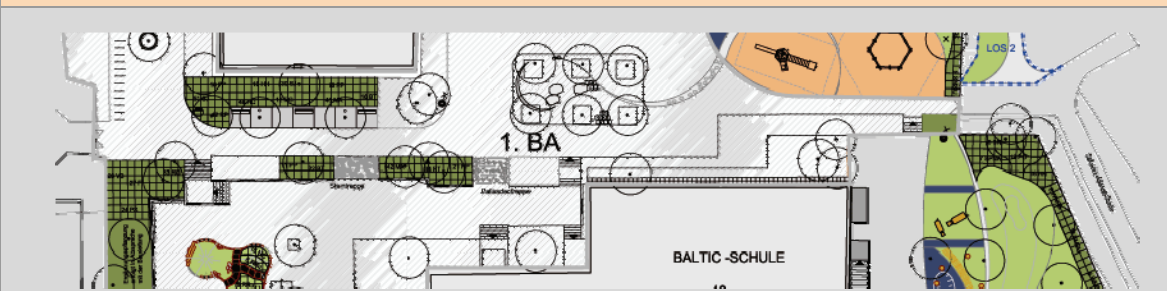
PLANUNGSPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	• <b>Gesamtkonzepterstellung</b>	<b>3. Leistungsphase: Entwurfsplanung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stufenweise Durcharbeitung des Planungskonzeptes bis hin zum vollständigen Entwurf</li> </ul>
	• <b>Planung der Umsetzung</b>	<b>4. Leistungsphase: Genehmigungsplanung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einholen von Zustimmungen und Genehmigungen der Behörden</li> </ul> <b>5. Leistungsphase: Ausführungsplanung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeitung einer Planunterlage mit allen für die Ausführung notwendigen Einzelangaben</li> </ul> <b>6./7. Leistungsphase: Vorbereitung und Mitwirkung bei der Vergabe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten eines Leistungsverzeichnisses</li> <li>• Auswahl der Fachbetriebe</li> </ul>

Der Grad der Partizipation der Kinder und Jugendlichen war in der Phase der planerischen Umsetzung eingeschränkter als in den Phasen zuvor. Im Zuge der 4. Leistungsphase, der Genehmigungsplanung, mussten die notwendigen Zustimmungen und Genehmigungen der Behörden über den Fachplaner eingeholt werden.

Eine weitere Grundlage für eine spätere Realisierung der Umgestaltungsideen war eine fachgerechte Ausführungsplanung. Der Fachplaner erarbeitete in dieser 5. Leistungsphase auf der Grundlage der abgestimmten Gesamtkonzeption eine Planung nach städtebaulichen, gestalterischen, funktionalen und technischen Anforderungen. Dabei gaben zeichnerische Einzelangaben und schriftliche Erläuterungen die notwendigen Informationen für eine Bauausführung.

Die Lesbarkeit der Unterlagen wurde, soweit fachlich möglich, den Fähigkeiten und Kenntnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst. Und so war im Rahmen von Planungsgesprächen auch in diesem Teil der Projektstudie eine Beteiligung möglich.

Im Rahmen der Ausführungsplanung wurden die für die Umsetzungsphase möglichen Eigenleistungen der Kinder und Jugendlichen herausgearbeitet und geprüft. Die Pläne und die zu erbringenden Leistungen wurden den Schülern und Lehrern präsentiert, erläutert und zur Diskussion gestellt. Sowohl für die ausführenden Fachfirmen als auch für die Kinder und Jugendlichen wurden die Leistungsverzeichnisse rechtlich abgestimmt und unfalltechnisch geprüft.

**Auszüge aus der Leistungsbeschreibung der Ausführungsunterlage**
**Ausgewählte Eigenleistungen der Kinder und Jugendlichen**


Position	Herrichten	Menge
01.0001	STLB-Bau 04/2000 080 Pflaster aufnehmen; Betonpflaster Höhe 80mm, verlegt in Sand/Brechsand, Fugenfüllung aus Sand/Brechsand; anfallende Stoffe zur Wiederverwendung lagern	714,00 m <sup>2</sup>
	<b>Bodenbearbeitung</b>	
02.0001	Mulchen der Pflanzfläche mit Rindenmulch; Dicke der Mulchdecke 5-8cm	300,00 m <sup>2</sup>
	<b>Pflanzen</b>	
03.0005	Rosa pimpinellifolia (Bibernell-Rose); Str., v., 3TR, 60-100 cm, o.B.; gemäß Pflanzplan 5/04 pflanzen	35 Stk.
03.0005	Pinus mugo pumilio (Zwergkiefer); Str., 2xv., 25-30 cm, m.B.; gemäß Pflanzplan 5/04 pflanzen	20 Stk.
	<b>Fertigstellungspflege</b>	
05.0001	STLB-Bau 04/2000 003 Lockern der Pflanzfläche; unerwünschten Aufwuchs abtrennen und beseitigen; auf Kleingehölz- und Staudenflächen Bearbeitungstiefe der jeweiligen Pflanzenart anpassen; Abfall und Laub von der Pflanzfläche entfernen; anfallende Stoffe und abgetrennte Teile unerwünschten Aufwuchses zur Abfuhr geordnet lagern; 3 Arbeitsgänge	1.000,00 m <sup>2</sup>



Um die Ausführungsplanung und die Abstimmung mit allen zuständigen Behörden zeitlich zu überbrücken und die Motivation und das Engagement der Kinder und Jugendlichen am Projekt aufrechtzuerhalten, wurden „Starterprojekte“ initiiert, welche einen symbolischen Beginn der Umgestaltungsmaßnahme darstellten. An unterschiedlichen Orten der schulischen Freifläche wurden durch die Kinder und Jugendlichen erste Umsetzungsschritte aus dem Gestaltungsplan verwirklicht.

Kinder und Mitarbeiter des Vereins Arche e.V.  
gestalten gemeinsam den Eingangsbereich der Schule



Bild 16: Vorbereitung – Gestaltung des Treppenaufganges\*



Bild 17: Schüler und Mitarbeiter des Arche e.V. Rostock in Aktion\*



Bild 18: Präsentation des Ergebnisses\*



Bild 19: Ansicht des neu gestalteten Treppenaufganges\*

\*eigene Aufnahme

#### 5.4.4 Realisierungsphase

REALISIERUNGSPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	• <b>Umsetzung der Gesamtkonzeption</b>	8. Leistungsphase: <b>Objektüberwachung</b> • Koordinierung der Bauausführung • Übergabe des Objektes
	• <b>Nachhaltigkeitsphase und Qualitätssicherung</b>	9. Leistungsphase: <b>Objektbetreuung</b> • Objektbetreuung und Dokumentation während der Gewährleistungsfristen

##### 5.4.4.1 Umsetzung der Gesamtkonzeption

Nach Abschluss der Planungsphase folgte die Realisierungsphase, welche sich mit der baulichen Umsetzung der gewünschten Gestaltungskonzeption befasste. Auch in diesem Teil des Planungsprozesses war im Rahmen der Umsetzungsmaßnahmen wie z.B. Vermessungs-, Pflaster-, Erd- und Pflanzarbeiten eine aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen möglich.

Die Kinder und Jugendlichen sollten in Zusammenarbeit mit dem ausführenden Fachbetrieb ausgewählte bautechnische Gestaltungsarbeiten des Schulgeländes selbst realisieren. In eigens für die Kinder und Jugendlichen ausgeschrieben Leistungsbeschreibungen wurde unter fachlicher Mitwirkung des ausführenden Betriebes aus der Phantasie Wirklichkeit. Die bauliche Umsetzung der Gestaltungsideen erfolgte im Rahmen von „Schüler-Bautagen“. Unter der Aufsicht und Betreuung der fachlichen Bauleitung und des ausführenden Betriebes gingen „Bautrupps“ unterschiedlicher Altersgruppen an ihr Werk.

Vor der eigentlichen Baumaßnahme wurden die Schüler mit den Bauleistungen vertraut gemacht, belehrt und für die einzelnen Arbeiten unterwiesen. Die Firmen wurden bereits in der Phase der Ausschreibung über die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen informiert. Die fachliche Bauleitung überprüfte sowohl die fortlaufenden Arbeiten der Kinder und Jugendlichen als auch die Bauleistungen der Firmen hinsichtlich der allgemein anerkannten fachlichen Regeln. Die Pädagogen nutzten die Möglichkeit der praktischen Umsetzung für ihre Lehrinhalte. So wurde in den Fächern Biologie, Mathematik und Sachkunde Unterricht praktisch und anwendungsbezogen realisiert.

Zum Abschluss der Umsetzung wurde der neue Schulhof an die Kinder und Jugendlichen übergeben. Im Rahmen einer festlichen Veranstaltung wurde die neue Anlage eingeweiht und das Entstehen mit einer Abschlusspräsentation dokumentiert. Die Kinder und Jugendlichen freuten sich über die Anerkennung für ihr Engagement und zeigten ihre geleistete Arbeit mit Freude und Stolz.



### Kinder und Jugendliche bei der Bauausführung



Bild 20: Oberbodenaufbringung\*



Bild 21: Setzen von Findlingen\*



Bild 22: Flechten eines Weidezaunes\*



Bild 23: Pausenrunde\*

**Das alles haben wir geschafft!**

**Es funktioniert, wenn wir uns einmischen!**



Bild 24: Ansprache der Schulleiterin\*



Bild 25: Der neue Schulhof in Nutzung\*

\*eigene Aufnahme



#### 5.4.4.2 Qualitätssicherung

REALISIERUNGSPHASE	„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Umsetzung der Gesamtkonzeption</b></li> </ul>	<b>8. Leistungsphase: Objektüberwachung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Koordinierung der Bauausführung</li> <li>• Übergabe des Objektes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nachhaltigkeitsphase und Qualitätssicherung</b></li> </ul>	<b>9. Leistungsphase: Objektbetreuung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objektbetreuung und Dokumentation während der Gewährleistungsfristen</li> </ul>

Im letzten Baustein der „Beteiligungsspirale“ erfolgte die Übernahme der Anlage durch die Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf Nutzung, Erhaltung und Pflege sowie im Hinblick auf die Weiterentwicklung der schulischen Freiflächen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Freiflächenunterhaltung öffentlicher Spielplätze, Schulen und Sportplätze sowie die Spielplatzkontrolle und Verkehrssicherung in der Verantwortlichkeit der Stadt liegt. Dabei sollte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und einer strukturellen Verankerung von Partizipation die Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Unterhaltung der schulischen Freiflächen verwirklicht werden.




Ziel war es, die Pflege und Weiterentwicklung der neu geschaffenen Anlage in den Schulalltag zu integrieren. Es wurden Verantwortungsbereiche festgelegt, die zum Schutz und zur Erhaltung der neuen Anlage beitragen sollten. Sowohl in einzelnen Unterrichtsfächern als auch an schulischen Werkstatttagen wurden die Kinder und Jugendlichen in die Pflegemaßnahmen integriert. Verantwortlich zeigte sich dafür eine Arbeitsgemeinschaft im Rahmen des Ganztagsangebotes der Schule.

## **5.5 Auswertung der Projektstudie**

### **5.5.1 Erfassung der Partizipationsergebnisse**

Die Erfassung und Bewertung der Partizipationsergebnisse der Projektstudie werden im Folgenden durch eine graphisch-verbale Auswertung in Form eines Auswertungsbogens und einer verbal argumentativen Ergebnisdokumentation vorgenommen. Die vorliegenden Auswertungsbögen stellen die Phasen der Beteiligungsspirale und die einzelnen Planungsphasen in einen fachlichen Zusammenhang. Dabei konzentriert sich die Erfassung der Partizipationsergebnisse auf das Rollenverhältnis der Kinder bzw. Jugendlichen sowie der Erwachsenen und ihre Interaktionen zueinander, um Aussagen zu den einzelnen Wirkungserwartungen des Partizipationsprozesses aus Sicht von Politik, Bildung und Planung vornehmen zu können. Im Anschluss daran erfolgt im Rahmen einer Gesamtauswertung die Ergebnisdarstellung der Projektstudie in Bezug zur wissenschaftlichen Fragestellung der vorliegenden Dissertation.

## 5.5.1.1 Auswertungsbogen: BASISPHASE

„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)	Erfassung der Partizipationsergebnisse		
		Rollenverhältnis (DANNER, 2001, S.26)	Interaktionen (Abschnitt 5.1.2)	Beteiligungsstufe (SCHRÖDER, 1996, S.30)
<b>Einstieg in die Projektstudie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Projektorganisation</li> <li>Vermittlung von Handlungskompetenzen</li> <li>Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>		<b>Kinder/Jugendliche</b> Informierte  <b>Erwachsene</b> Initiatoren und Entscheider	Asymmetrie  im Rahmen einer: <b>PARTIZIPATIONSPÄDAGOGIK</b>	Zugewiesen, aber informiert
<b>Untersuchung des Handlungsraumes „Schule“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sozialraumbeschreibung</li> <li>Profilbeschreibung Schulen</li> <li>Bestandserhebung und Dokumentation</li> </ul>	<u>1. Leistungsphase:</u> <b>Grundlagen-ermittlung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Klärung der Aufgabenstellung</li> <li>Abgrenzung des Planungsrahmens</li> </ul> <u>2. Leistungsphase:</u> <b>Vorplanung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grundlagenanalyse</li> <li>Erfassen, Bewerten und Erläutern vorhandener Strukturen</li> <li>Abstimmen der Zielvorstellungen</li> </ul>	<b>Kinder/Jugendliche</b> Informierte  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Asymmetrie  im Rahmen einer: <b>PARTIZIPATIONSPÄDAGOGIK</b>	Mitwirkung
<b>Handlungsziele</b>	Abstimmen der Zielvorstellungen	<b>Kinder/Jugendliche</b> Mitentscheider  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Symmetrie  im Rahmen einer: <b>POLITISCHEN PARTIZIPATION</b>	Mitbestimmung

### 5.5.1.2 Ergebnisdarstellung: BASISPHASE



Im Rahmen der **Einstiegsphase zur Projektstudie** erhielten die Kinder und Jugendlichen fachliche Informationen zu Inhalt, Verlauf und Zielstellung des Projektes. Die Heranwachsenden wurden über die Vermittlung von Handlungskompetenzen (u.a. Problemlösungsmöglichkeiten, Gesprächsführung und Gruppenarbeit) in die Erwartungshaltung versetzt, im Rahmen eines Planungsprozesses zur Umgestaltung ihrer Schulhöfe gleichberechtigt gegenüber den Erwachsenen handeln und mitbestimmen zu können.

Um in der Phase der Vorplanung an der **Untersuchung des Handlungsraumes „Schule“** aktiv mitzuwirken, wurden den Heranwachsenden entsprechende planerische Kenntnisse und Fähigkeiten altersgerecht vermittelt. Nach einem theoretischen Einstieg erfolgte eine praktische Anwendung des erworbenen Wissens am konkreten Handlungsraum „Schule“. Bestandsdaten wurden unter der Anleitung der Erwachsenen aufgenommen und selbstständig dokumentiert. Die Führung, Lenkung sowie Entscheidungsfindung dieser Phase erfolgte auf Grund der fachlichen Kompetenzen vorwiegend durch die Erwachsenen.

Die ersten beiden Projektphasen (Einstiegsphase zur Projektstudie und Untersuchung des Handlungsraumes „Schule“), welche vorwiegend in asymmetrischer Interaktion durch die Kompetenz der Erwachsenen erfolgte, bildete die Grundlage für die demokratische Entscheidungsfindung über die **Handlungsziele des Projektes**. Im Rahmen einer gleichberechtigten Mitbestimmung (symmetrischer Interaktion) der Kinder und Jugendlichen erfolgte auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Heranwachsenden die Konkretisierung der Ziele zur Umgestaltung der schulischen Freifläche.

**Die BASISPHASE zeichnete sich somit durch eine kontinuierliche Steigerung der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen aus, welche durch die Vermittlung planerischen Wissens und fachlicher Handlungskompetenzen im Rahmen einer Partizipationspädagogik gekennzeichnet war. Sie bildete als Phase der Qualifizierung die Grundlage für demokratische Entscheidungsprozesse der Heranwachsenden im Sinne einer politischen Partizipation.**

### 5.5.1.3 Auswertungsbogen: LÖSUNGSPHASE

„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)	Erfassung der Partizipationsergebnisse		
		Rollenverhältnis (DANNER, 2001, S.26)	Interaktionen (Abschnitt 5.1.2)	Beteiligungsstufe (SCHRÖDER, 1996, S.30)
<b>Ideenfindung „Zukunftswerkstatt“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kritik- und Beschwerdephase</li> <li>Phantasiephase</li> <li>Präsentationsphase</li> </ul>	<b>Vorplanung</b>  Erarbeiten eines Planungskonzeptes einschließlich der Untersuchung alternativer Lösungsmöglichkeiten	<b>Kinder/ Jugendliche</b> Mitentscheider  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Asymmetrie  im Rahmen einer: <b>PLANUNGSPARTIZIPATION</b>	Mitbestimmung
<b>Auswahl und Entscheidung</b>		<b>Kinder/ Jugendliche</b> Mitentscheider  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Symmetrie  im Rahmen einer: <b>POLITISCHEN PARTIZIPATION</b>	Mitbestimmung


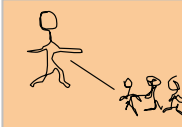

### 5.5.1.4 Ergebnisdarstellung: LÖSUNGSPHASE

Die Umsetzung der Phase der **Ideenfindung** fand im Rahmen einer „Zukunftswerkstatt“ statt. Die Kinder und Jugendlichen wurden als Experten in eigener Sache angesprochen und am Planungsprozess im Sinne einer Mitbestimmung gleichberechtigt gegenüber den Erwachsenen beteiligt. Kennzeichnend für diese Phase war die Vermittlung des internen Wissens der Heranwachsenden zur eigenen Lebenssituation und Bedürfnislage gegenüber den Erwachsenen. Eigenverantwortlich nahmen die Heranwachsenden Fragestellungen der „Zukunftswerkstatt“ auf, setzten sie planerisch um und formulierten problembezogene Lösungsansätze im Rahmen einer Präsentationsphase.

Die Konkretisierung der Zukunftsvisionen zur Umgestaltung des Schulhofes und die **Auswahl der Lösungsansätze** für weiterführende Planungen erfolgten in einem demokratischen Abstimmungsprozess zwischen allen Beteiligten. Die Erwachsenen artikulierten ihre Entscheidungen im Hinblick auf die Umsetzbarkeit der Ideen. Die Kinder und Jugendlichen brachten Lösungsansätze und Alternativvarianten in die Diskussion, so dass mit Hilfe einer Moderation eine Konsensfindung erreicht werden konnte.

**In diesem Sinne wurde die LÖSUNGSPHASE als Phase der politischen Partizipation verstanden, da sie den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnete, als mündige Bürger und Vertreter der eigenen Interessen aufzutreten. Im Rahmen einer Planungspartizipation wurden die Heranwachsenden als Experten mit unverzichtbarem Spezialwissen tätig. Die Kinder und Jugendlichen traten als Vermittler gegenüber den Erwachsenen auf, so dass über diese Form der asymmetrischen Interaktion eine Basis geschaffen wurde, die eine Entscheidungsfindung beider Partner ermöglichte.**

## 5.5.1.5 Auswertungsbogen: PLANUNGSPHASE

„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)	Erfassung der Partizipationsergebnisse		
		Rollenverhältnis (DANNER, 2001, S.26)	Interaktionen (Abschnitt 5.1.2)	Beteiligungsstufe (SCHRÖDER, 1996, S.30)
<b>Gesamtkonzept</b>	<b>3. Leistungsphase: Entwurfsplanung</b>  stufenweise Durcharbeitung des Planungskonzeptes bis hin zum vollständigen Entwurf	<b>Kinder/ Jugendliche</b> Mitentscheider  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Symmetrie   im Rahmen einer: <b>POLITISCHEN PARTIZIPATION</b>	Mitbestimmung
<b>Planung der Umsetzung</b>	<b>4. Leistungsphase: Genehmigungsplanung</b> Einholen von Zustimmung und Genehmigungen  <b>5. Leistungsphase: Ausführungsplanung</b> Erarbeitung einer Planunterlage mit allen für die Ausführung notwendigen Einzelangaben	<b>Kinder/ Jugendliche</b> Informierte  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Entscheider	Asymmetrie   im Rahmen einer: <b>PARTIZIPATIONSPÄDAGOGIK</b>	Zugewiesen, aber informiert
<b>Umsetzung von Einzelmaßnahmen („Starterprojekte“)</b>	<b>6./7. Leistungsphase Vorbereitung und Mitwirkung bei der Vergabe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten eines Leistungsverzeichnisses</li> <li>• Auswahl der Fachbetriebe</li> </ul>	<b>Kinder/ Jugendliche</b> Initiatoren Entscheider  <b>Erwachsene</b> Berater	Asymmetrie   im Rahmen einer: <b>PLANUNGSPARTIZIPATION</b>	Selbstbestimmung

#### 5.5.1.6 Ergebnisdarstellung: PLANUNGSPHASE



Die Ergebnisse der Ideenfindung und die Realisierbarkeit einzelner Maßnahmen wurden durch eine Fachplanung in eine konzeptionelle Darstellung gebracht. Die **Gesamtkonzeption** wurde in mehreren Diskussions- und Abwägungsphasen durch alle Beteiligten gleichberechtigt abgestimmt und für die Planung der Umsetzung „freigegeben“. Die Herausforderung seitens der Erwachsenen bestand in einer konsequenten demokratischen und einvernehmlichen Entscheidungsfindung im Hinblick auf die Akzeptanz der Wünsche und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen und ihre Rolle als gleichberechtigte Partner.

Die fachliche **Planung der Umsetzung** erfolgte ebenfalls durch eine Fachplanung. Während der Erarbeitung dieser Ausführungsunterlage wurden die Heranwachsenden über den fachlichen Stand und den zeitlichen Rahmen der Planungsphasen informiert.

Um den Zeitraum der Ausführungsplanung zu überbrücken und die Kinder und Jugendlichen über diese Phase hinaus weiter zu motivieren, wurden „Starterprojekte“ in Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen initiiert. Die **Umsetzung der Einzelmaßnahmen** bot den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, die bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten eigenverantwortlich anzuwenden und unter Beweis zu stellen. Insbesondere in diesem Teil der Projektphase war es möglich, eine der höchsten Stufen der Beteiligung (Schröder, 1996, S.30f.), der Selbstbestimmung, zu erreichen.

**Im Rahmen der PLANUNGSPHASE wurden demzufolge alle Voraussetzungen für eine Umsetzung der Ideen und Wünsche erreicht. Charakteristisch für diese Phase erscheint dabei die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in einem Planungsprozess. Während sich aus planerischen Anforderungen an die Bauaufgabe die Möglichkeit der Selbstbestimmung kaum ermöglichen lässt, können im Rahmen der Realisierung von Einzelmaßnahmen diese Erfahrung geschaffen werden. Herausgelöst aus der eigentlichen Bauaufgabe lässt die Realisierung der Einzelmaßnahmen Spielraum für eine der höchsten Stufen des partizipativen Ansatzes.**

**5.5.1.7 Auswertungsbogen: REALISIERUNGSPHASE**

„Beteiligungsspirale“ (STANGE, 2006, S.16 ff.)	Planungsprozess (HOAI, 2002, S.234 ff.)	Erfassung der Partizipationsergebnisse		
		Rollenverhältnis (DANNER, 2001, S.26)	Interaktionen (Abschnitt 5.1.2)	Beteiligungsstufe (SCHRÖDER, 1996, S.30)
<b>Umsetzung der Gesamtkonzeption</b>	<u>8. Leistungsphase:</u> <b>Objektüberwachung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Koordinierung der Bauausführung</li> <li>Übergabe des Objektes</li> </ul>	<b>Kinder/ Jugendliche</b> Mitentscheider  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Asymmetrie  <b>im Rahmen einer:</b> <b>PARTIZIPATIONSPÄDAGOGIK</b>	Mitwirkung
<b>Nachhaltigkeitsphase und Qualitätssicherung</b>	<u>9. Leistungsphase:</u> <b>Objektbetreuung</b>  Objektbetreuung und Dokumentation während der Gewährleistungsfristen	<b>Kinder/ Jugendliche</b> Mitentscheider  <b>Erwachsene</b> Initiatoren Mitentscheider	Symmetrie  <b>im Rahmen einer:</b> <b>POLITISCHEN PARTIZIPATION</b>	Mitbestimmung

**5.5.1.8 Ergebnisdarstellung: REALISIERUNGSPHASE**

Kinder und Jugendliche denken und handeln ergebnisorientiert. Insofern spielte die Phase der **Umsetzung der gestalterischen Gesamtkonzeption** eine entscheidende Rolle im partizipativen Planungsprozess. Die Herausforderung des Projektes bestand dabei in der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bei der Umsetzung ihrer Ideen und Wünsche. Die Bauausführung versetzte die Heranwachsenden in eine Phase des praktischen Handelns, indem ein Übergang vom theoretischen Wunschdenken in fassbare Ergebnisse geschaffen werden konnte. Die Entscheidungen und Verantwortlichkeiten lagen bei den Erwachsenen, doch war ein Mitwirken der Kinder und Jugendlichen auch in den einzelnen Bauphasen möglich.

Die Pflege und Entwicklung der Anlage unter Beteiligung der Kinder und Jugendlichen musste im Konsens ausgehandelt und im Rahmen der schulischen Veranstaltungen integriert werden. Eine Evaluation zeigte jedoch, dass sich die **Phase der Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung** schwierig umsetzen lässt. Abzuwarten bleibt, ob im Rahmen der Ganztagschulangebote und einer Sensibilisierung zur Mitverantwortlichkeit, sich Maßnahmen zum Erhalt der Anlage ermöglichen lassen.

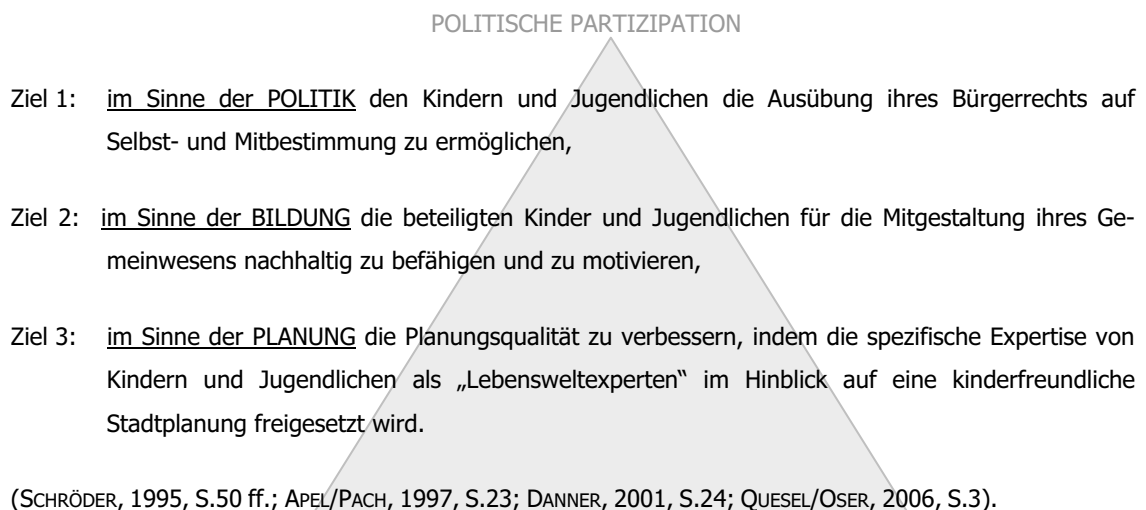
**Die Phase der REALISIERUNG übernimmt somit im Rahmen eines partizipativen Planungsprozesses eine Rolle des „Brückenschlags“, indem Planen und Bauen, Wunsch und Realität zum tragen kommen. Die REALISIERUNGSPHASE lässt Kinder und Jugendliche den Planungsprozess als Ganzes erkennen und vermittelt den Heranwachsenden den Prozess des Entstehens einer Gestaltungsaufgabe. Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Bauausführung leitet zudem eine Wertschätzung ein, die für eine Identifikation mit dem Geschaffenen und dem Erhalt einer Anlage wichtig ist.**



## 5.5.2 Gesamtauswertung

### 5.5.2.1 Ausgangslage

Der Forschungsansatz der vorliegenden Projektstudie stellt den Anspruch der Kinder- und Jugendpolitik in den Vordergrund, Heranwachsende in die Lage zu versetzen, für sich selbst und füreinander Verantwortung zu tragen, indem sie als gleichberechtigte, mitbestimmende Partner gegenüber Erwachsenen ihre eigenen Interessen vertreten. Insbesondere bei kommunalen Planungsprozessen gilt es neue Wege der Kommunikation zwischen den Generationen zu suchen, die Kinder und Jugendliche anspricht und motiviert, ihre Vorstellungen einzubringen und eigenverantwortlich umzusetzen (BMFSFJ, 2002b, S.1f.). Kinder- und Jugendpartizipation in kommunalen Planungsprozessen versteht sich dabei als kommunikationstheoretisches Modell zwischen Politik, Bildung und Planung. Wobei jede Handlungsebene für sich mit eigenen konkreten Zielvorgaben ausgestattet ist. Konkret bedeutet dies,



Der Anspruch einer demokratischen Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer politischen Partizipation erfährt seine Umsetzung sowohl auf der Ebene der politischen Bildung im Rahmen einer Partizipationspädagogik als auch auf der Ebene der Planung im Rahmen einer Planungspartizipation, innerhalb derer Entscheidungen getroffen werden, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen direkt betreffen.

Ausgehend von den Wirkungserwartungen der Handlungsträger von Politik, Bildung und Planung wird der Frage nachgegangen, wann in einem kommunalen Planungsprozess eine Mitbestimmung im Sinne eines gleichberechtigten Handelns der Kinder und Jugendlichen gegenüber Erwachsenen möglich ist und welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit Eigenverantwortung und Mitbestimmung entstehen können.

### 5.5.2.2 Ergebnisse der Projektstudie

Die Projektstudie greift diese Fragestellung auf und überführt die einzelnen Phasen der Beteiligung am Beispiel der Partizipationsstrategie der „Beteiligungsspirale“ nach STANGE in einen kommunalen Planungsprozess am Beispiel der Umgestaltung des Schulhofes einer Grund- und Gesamtschule im Stadtteil Rostock-Toitenwinkel.

Dabei konzentriert sich die Projektstudie auf das Rollenverhältnis der Kinder bzw. Jugendlichen und Erwachsenen und ihre Interaktionen zueinander, um in Hinblick auf die Ergebnisse Aussagen zur Wirkungserwartung des Partizipationsprozesses leisten zu können.

Die Auswertung der Ergebnisse (vgl. Auswertungsbögen) verdeutlicht, dass die einzelnen Phasen der Beteiligung mit unterschiedlichen Rollenverhältnissen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen ausgestattet sind. Geprägt werden diese Rollenverhältnisse durch Funktionen, die die Kinder und Jugendliche als:

- **Informierte** im Rahmen einer Partizipationspädagogik
- **Entscheidende** im Rahmen einer Planungspartizipation
- **Mitentscheidende** im Rahmen einer politischen Partizipation auftreten lassen.

Das Rollenverhältnis im Rahmen der **Partizipationspädagogik** ist geprägt von einer Ungleichverteilung (Asymmetrie) der Interaktionen von Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen. Es findet eine Wissensvermittlung statt, durch die Kinder und Jugendliche in die Rolle der Lernenden versetzt werden und die Erwachsenen als Pädagogen auftreten.

Ein ähnliches, jedoch umgekehrtes Rollenverhältnis wird im Rahmen einer **Planungspartizipation** deutlich, bei der Kinder und Jugendliche ihr Wissen an die Erwachsenen, zumeist Planer, weitergeben. Diese beiden Rollenverhältnisse in asymmetrischer Interaktion charakterisieren eine Ungleichverteilung der Machtverhältnisse, die ein gleichberechtigtes Handeln in gegenseitiger Akzeptanz ausschließen.

Dagegen lassen Rollenverhältnisse in symmetrischer Interaktion, wie beispielsweise im Rahmen einer **politischen Partizipation**, ein gleichwertiges demokratisches Handeln der Kinder bzw. Jugendlichen und Erwachsenen zu, da sich alle Beteiligten auf einer kommunikativen Ebene befinden.

Das politische Ziel, Kinder und Jugendliche mitbestimmend in Planungsprozesse zu integrieren, bedeutet im Sinne von Beteiligung gleichberechtigt Entscheidungen zu treffen. Die Heranwachsenden sollen für sich selbst, für ihre Schule als Lebenswelt und für den Stadtteil Verantwortung übernehmen.

Der Blick auf die Bedeutung des Begriffes „Verantwortung“ lässt drei Einflüsse erkennen, die sich auch in einem Partizipationsprozess mit Kindern und Jugendlichen widerspiegeln: ein „Vorher“, ein „Während“ und ein „Nachher“. Verantwortung kann nur übernommen werden, wenn Kinder und Jugendliche über das eigene Tun und Handeln auch die Folgen einschätzen können. In diesem Sinne wird ein „Vorher“ gewährleistet, indem die Heranwachsenden die notwendigen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen an die Hand bekommen. Das setzt wiederum eine Wissensvermittlung im Rahmen einer Partizipationspädagogik voraus. Ein „Während“

lässt die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung bringen, indem die Kinder und Jugendlichen lernen, mit dem erworbenen Wissen umzugehen und es im Rahmen einer Planungspartizipation anzuwenden. Erst dann kann im Rahmen eines „Nachher“ eine eigen- oder mitverantwortliche Entscheidung im Sinne eines demokratischen Prozesses getroffen werden.

Die Ergebnisse der Projektstudie zeigen deutlich, dass jede Überführung einer Phase der Beteiligungsspirale in eine Phase des Planungsprozesses die Vermittlung von Wissen im Hinblick auf planerische Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzt. Das Verstehen planerischer Zusammenhänge und der Blick der Kinder und Jugendlichen für eigene Lebensperspektiven lassen den Schritt einer Planungspartizipation nur dann zu.



In diesem Sinne ist es nicht vertretbar, Kinder und Jugendliche am Anfang eines partizipativen Planungsprozesses in die Erwartungshaltung zu versetzen, gleichberechtigt in allen Phasen mitbestimmen zu können. Entscheidend ist die Prozessgestaltung eines Planungsvorhabens, die deutlich Chancen und Grenzen der Partizipation aufzeigt. Wobei Kindern und Jugendlichen klar vermittelt werden muss, dass erst, wenn sie Prozesse der Wissensvermittlung durchlaufen haben, ein verantwortungsvolles Mitentscheiden möglich ist.

Planungspartizipation steht somit in direkter Abhängigkeit zur Partizipationspädagogik. Sie bedingen einander in jeder Phase eines Planungsprozesses und machen eine gleichberechtigte und verantwortungsbewusste Entscheidung im Rahmen einer politischen Partizipation erst möglich. Eine gleichberechtigte Handlungsebene von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen benötigt demzufolge asymmetrische Interaktionen als flankierende Einheiten im Rahmen eines gesamten Planungsprozesses. Sie bilden die Grundlage für symmetrische Interaktionen im Sinne von demokratischen Entscheidungsprozessen.

### 5.5.2.3 Erfahrungen und Handlungsempfehlungen für die Planungspraxis

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Umgestaltung ihrer schulischen Freiräume erforderte von den Handlungsträgern der Projektstudie eine Neubewertung der pädagogischen und planerischen Praxis. Es war keinesfalls selbstverständlich, dass sich Kinder und Jugendliche an der Gestaltung des täglichen Zusammenlebens beteiligten und über ihren eigenen schulischen Lern- und Erlebnisraum mitbestimmten.

Die Möglichkeit der Reflexion der praktischen Handlungstätigkeit war dabei für die Entwicklung der Projektstudie, die zum Ziel hatte, diesen Prozess in den Schulalltag zu integrieren, entscheidend. Fachlicher Austausch und Erfolgskontrolle innerhalb der Projektphasen mussten eingebaut und als Fragestellungen – wie z.B. „Wo stehen wir?“ „Was läuft gut?“ „Wo sehen wir Veränderungsbedarf?“ „An welchen Stellen wollen wir uns weiterentwickeln?“ – formuliert werden.

Es war viel Geduld vonnöten, die Kinder und Jugendlichen für eine Beteiligung zu gewinnen. Viele Kinder und Jugendliche aus dem Stadtteil Toitenwinkel waren es auf Grund ihrer sozialen Lebenslage nicht gewohnt, sich längerfristig zu binden und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Formulierung von Bedürfnissen und Forderungen fiel diesen Kindern und Jugendlichen besonders schwer, da sie es nicht gewohnt waren danach gefragt zu werden. Vielfach waren es die Heranwachsenden nicht gewohnt mit zu entscheiden. Darum benötigte der Partizipationsprozess Zeit, um Beteiligung möglich werden zu lassen. Partizipation bedeutete in diesem Fall, dass Zeiträume für kommunikativen Austausch eingeplant wurden und diese von den Kindern und Jugendlichen sowie allen am Projekt Beteiligten auch genutzt werden konnten.

Die Projektstudie zeigte, dass Erfolge in Beteiligungsverfahren vor allem dort zu finden waren, wo der Kontakt zwischen den Handlungsträgern des Beteiligungsprojektes und den Kindern und Jugendlichen unmittelbar, persönlich und langfristig stattfand. In diesem Sinne entwickelte sich eine Eigendynamik, in deren Verlauf Handlungskompetenzen entwickelt, Lösungsstrategien gefunden, individuelle, handwerkliche und kognitive Fähigkeiten erweitert werden konnten. Jedoch braucht es für den Erwerb der Kompetenzen ausreichend fachlichen Input und eine effiziente Erfolgskontrolle innerhalb der Prozessschritte.

Der Erwerb von Beteiligungskompetenzen aller Akteure des Partizipationsprozesses war entscheidend für den Erfolg des Projektes. Eine der wichtigsten Fähigkeiten war dabei das Führen eines Dialoges, der allen am Projekt Beteiligten gerecht wurde. Das heißt, dass die Dialogpartner bei aller Unterschiedlichkeit und Ungleichheit in Bezug auf das Alter, spezielle Erfahrungen, Kenntnisse und Ansichten gleichwertig waren. Ein zielführender Dialog beruhte dabei auf einer wechselseitigen Anerkennung und forderte die Fähigkeiten des Zuhörens, Abwartens, Fragens und Antwortens. Erst als diese Kompetenzen nachhaltig im Handeln wirksam wurden, konnten Gedanken, Ideen und Fragen entwickelt werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine Begleitung in Form einer Moderation unerlässlich. Die Erfahrungen der Studie zeigen, dass eine Moderation aus der Distanz heraus Dinge erkennt, die von den Beteiligten nicht oder nicht mehr wahrgenommen werden.

Die Frage ist, inwieweit eine solche Handlungsweise im Planungsalltag leistbar ist. In diesem Sinne muss die Politik Verantwortungsbewusstsein zeigen und planungspolitische Strukturen so aufbauen, dass die verantwortlichen Akteure sowohl personell als auch finanziell in der Lage sind, eine Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.

## **6 Verzeichnisse**

### **6.1 Verzeichnis der Bilder**

Bild 1:	Blick auf Rostock über die Warnow	104
Bild 2:	Mitarbeiter des Vereins Arche e.V. Rostock; eigene Aufnahme	124
Bild 3 und 4:	Mitarbeiter des Arche e.V. Rostock bei der Weiterbildung; eigene Aufnahmen	125
Bild 5:	Luftbildaufnahme vom Stadtteil Toitenwinkel (HARMER/REIMER, 2003, S.23)	128
Bild 6:	Luftbild mit Blick auf die Schulen; Hansestadt Rostock	130
Bild 7:	Teil des Schulhofes der Integrierten Gesamtschule; eigene Aufnahme	130
Bild 8:	Aufenthalt einer Gruppe von Jungen auf dem Schulhof der „Baltic-Schule“; eigene Aufnahme	132
Bild 9 und 10:	Erarbeitung eines maßstabsgerechten Modells zum IST-Zustand der schulischen Freifläche; eigene Aufnahmen	132
Bild 11:	Schüler tragen Kritikpunkte zum bisherigen Zustand des Schulhofes vor; eigene Aufnahme	135
Bild 12:	Ergebnisse des Modellbaues; eigene Aufnahme	139
Bild 13:	Ergebnispräsentation vor Vertretern der Stadt; eigene Aufnahme	140
Bild 14:	Präsentation des Gestaltungsentwurfes; eigene Aufnahme	140
Bild 15:	Gemeinsame Gesprächsrunde zur Diskussion vorliegender Ergebnisse; eigene Aufnahme	141
Bild 16:	Vorbereitung – Gestaltung des Treppenaufganges*	146
Bild 17:	Schüler und Mitarbeiter des Arche e.V. Rostock in Aktion*	146
Bild 18:	Präsentation des Ergebnisses*	146
Bild 19:	Ansicht des neu gestalteten Treppenaufganges*	146
Bild 20:	Oberbodenaufbringung*	148
Bild 21:	Setzen von Findlingen*	148
Bild 22:	Flechten eines Weidezaunes*	148
Bild 23:	Pausenrunde*	148
Bild 24:	Ansprache der Schulleiterin*	148
Bild 25:	Der neue Schulhof in Nutzung*	148

## 6.2      **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1:	Entwicklung der Bevölkerung Deutschlands bis 2050	40
Abb. 2:	Prozentualer Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung bis zum Jahr 2050	41
Abb. 3:	Stadtteile der Hansestadt Rostock	104
Abb. 4:	Prozentuale Veränderung der Einwohnerzahl in den Stadtteilen Rostocks zwischen 1992 und 2005	105
Abb. 5:	Veränderung der Anzahl der unter 18-Jährigen in der Hansestadt Rostock zwischen 1992 und 2005	107
Abb. 6:	Privathaushalte in der Hansestadt Rostock nach Haushaltsnettoeinkommen; Stand 2004	108
Abb. 7:	Ausgewählte Stadtteile für das Projekt „Schulhöfe in Bewegung“	114
Abb. 8:	Grafische Darstellung der Organisation der Projektstudie	123
Abb. 9:	Grafische Darstellung der Arbeitsweise der Projektstudie	124
Abb. 10:	Zeitungsartikel „Ostseeanzeiger“ 07.06.2000	126
Abb. 11:	Planausschnitt zur sozialräumlichen Analyse (vgl. SCHMITT, 2007)	129
Abb. 12:	Bevölkerungsentwicklung von Toitenwinkel und Rostock zwischen 1992 und 2006 (SCHMITT, 2007)	129
Abb. 13:	Grafische Ermittlung der Sonnen- und Schattenflächen auf den Schulhöfen	131
Abb. 14:	Karte über den Aufenthalts- und Aktionsbereich der Kinder und Jugendlichen; Quelle: GUTKNECHT (2001)	132
Abb. 15:	Schriftliche Formulierung der Wünsche einer Schülerin der 8. Klasse	139
Abb. 16:	Städtischer Anzeiger, 27.10.2000	140
Abb. 17:	Beispiele für Spiel- und Gestaltungselemente (vgl. GUTKNECHT, 2001)	141
Abb. 18:	Entwurf der Schüler zur Gestaltung des neuen Schulhofes	142
Abb. 19:	Abgestimmter Entwurf zur Gestaltung des neuen Schulhofes; eigene Darstellung	143

### 6.3 Literaturverzeichnis

- AGDE, G.; DEGÜNTHER, H.; HÜNNES, A. (2003): Spielplätze und Freiräume zum Spielen. DIN Deutsches Institut für Normung e.V. 2. Aufl., Beuth Verlag GmbH, Berlin - Wien - Zürich.
- ALISCH, M. (2001): Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.
- ALISCH, M.; DANGSCHAT, J. (1998): Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- ALT, C. (2001): Kindheit in Ost und West. Wandel der familialen Lebensformen aus Kindersicht. Opladen: Leske + Budrich.
- ANDERSON, J.; TINDALL, M. (1972): The concept of home range: New data for the study of territorial behaviour. Proceedings of the EDRA 3/AR8 Conference Los Angeles. University of California.
- ANDRES, M. (2000): Die Antikensammlung. Griechische, römische, altorientalische Puppen und Verwandtes. Katalog des Hessischen Puppenmuseums Hanau - Wilhelmsbad.
- APEL, P.; PACH, R. (1997): Kinder planen mit. Stadtplanung unter Einbeziehung von Kindern. Unna
- ARGEBAU Ausschuss für Bauwesen und Städtebau und Ausschuss für Wohnungswesen (2000): Leitfaden zur Ausgestaltung der Gemeinschaftsinitiative "Soziale Stadt". Zweite Fassung, Stand 01.03.2000. Berlin
- ARIES, P. (1975): Geschichte der Kindheit (Paris 1960). München.
- ARLT, P.: Der öffentliche Raum der Stadt. Nachlese zum Gespräch mit Dr. Hermann Bleier (Jurist) am 19.5.03 im transpublic. [www.stwst.at/arl/bleier.htm](http://www.stwst.at/arl/bleier.htm). (Zugriff vom 20.07.2005).
- ARNOLD, K. (1980): Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit. Paderborn.
- BÄRSCH, J.; FUHRICH, M.; POTTER, P.; BUNDESFORSCHUNGSANSTALT FÜR LANDES- UND RAUMORDNUNG (HRSG.) (1995): Umweltschonende Anforderungen im Siedlungs- und Wohnungsbau. Experimenteller Wohnungs- und Städtebau – Informationen zum Forschungsfeld „Städtebauliche Qualitäten im Wohnungsneubau“. Nr.07.5. Bonn.
- BARTH, S. (2004): Kindheitsträume in der Moderne. <http://www.stephan-barth.de/kindheit.htm>. (Zugriff vom 20.06.2005).
- BARTSCHER, M.; KRIENER, M. (2001): Rechte von Kindern und Jugendlichen. In: Schroer, W.; Struck, N.: Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim - München.

BAUM, D. (2003): Armut und Ausgrenzung von Kindern. Herausforderung für eine kommunale Sozialpolitik. In: Butterwegge, C.; Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien und Sozialpolitik im demographischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich.

BBR BUNDESAMT FÜR BAUWESEN UND RAUMORDNUNG (HRSG.) (2003a): Informationen zur Raumentwicklung. Heft 3 - 4.

BBR BUNDESAMT FÜR BAUWESEN UND RAUMORDNUNG (HRSG.) (2003b): Raumforschung und Raumordnung. Heft 3.

BEAL, E. W.; HOCHMAN, G. (1992): Wenn Scheidungskinder erwachsen sind. Psychische Spätfolgen der Trennung. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

BECKER, H.; EIGENBRODT, J.; MAY, M. (1984): Pfadfinderheim, Teestube, Straßenleben. Jugendliche Cliques und ihre Sozialräume. Extrabuch – Verlag, Frankfurt am Main.

BECKER, H.; HAFEMANN, H.; MAY, M. (1984): "Das ist unser Haus, aber...". Raumstruktur und Raumanneignung im Jugendzentrum. Extrabuch – Verlag, Frankfurt am Main.

BECKER, J. (1992): Wege und Möglichkeiten einer ökologischen Stadtplanung. Beiträge zur städtebaulichen Forschung. Band 5. Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg.

BEHNKEN, I.; DUBOIS - REYMOND, M.; ZINNECKER, J. (1989): Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen: Leske + Budrich.

BENJAMIN, W. (1972): Berliner Kindheit um neunzehnhundert (Gesammelte Schriften IV.1). Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

BERG - LAASE, G. (1985): Verkehr und Wohnumfeld im Alltag von Kindern. Eine sozialökologische Studie zur Aneignung städtischer Umwelt am Beispiel ausgewählter Wohngebiete in Berlin (West). Centaurus – Verlag, Pfaffenweiler.

BIEN, W.; MARBACH, J. H. (HRSG.) (2003): Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien - Survey. DJI: Familien - Survey 11. Opladen: Leske + Budrich.

BIEN, W.; RATHGEBER, R. (HRSG.) (2000): Die Familie in der Sozialberichterstattung. Ein europäischer Vergleich. DJI: Familien – Survey 8. Opladen: Leske + Budrich.

BIEN, W.; WEIDACHER, A. (HRSG.) (2004): Leben neben der Wohlstandsgesellschaft. Familien in prekären Lebenslagen. DJI: Familien - Survey 12. 1. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

BINGER, L. (1993): Kinderspielflächen. TRANSIT Buchverlag, Berlin.

BIRZER, M.; FEINDT, P. H.; SPINDLER, E. A. (1997): Nachhaltige Stadtentwicklung. Konzepte und Projekte. Economica – Verlag, Bonn.



BISCHOFF, A.; SELLE, K.; SINNING, H. (1996): Informieren, Beteiligen, Kooperieren. Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur. Bauverlag, Wiesbaden/Berlin.

BLINKERT, B. (1992): Aktionsräume im Wohnumfeld. In: Die Alte Stadt. 19. Jahrgang. Heft 2. Stuttgart – Berlin – Köln.

BLINKERT, B. (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung der Stadt Freiburg. Centaurus – Verlag, Pfaffenweiler.

BMBF (HRGS.); BRANDT, H.; HOLZAPFEL, H.; HOPMEIER, I. (2004): EVALO. Eröffnung von Anpassungsfähigkeit für lebendige Orte. Verbundprojekt im Forschungsprogramm „Bauen und Wohnen im 21. Jahrhundert“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Endbericht Gesamtprojekt. Kassel.

BMFSFJ BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistung der Kinderhilfen in Deutschland. Berlin - Bonn.

BMFSFJ BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2002a): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin - Bonn.

BMFSFJ BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2002b): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zusammenfassung der Sachverständigenkommission. Berlin - Bonn.

BMFSFJ BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin - Bonn.

BMU BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (HRSG.) (1997): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Bonn.

BMVBS BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR, BAU- UND WOHNUNGSWESEN (HRSG.), DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK (2003): Strategien für die Soziale Stadt. Erfahrungen und Perspektiven – Umsetzung des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“. Berlin.

BOCHNIG, S.; SELLE, K. (1993): Freiräume für die Stadt. Sozial und ökologisch orientierter Umbau von Stadt und Region. Band 1. Wiesbaden - Berlin.

BOESIGER W.; GIRSBERGER, H. (HRSG.) (1993): Le Corbusier 1910-65. Zürich

BÖHNISCH, L.; MÜNCHMEIER, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozial-räumlichen Jugendpädagogik. Juventa – Verlag, Weinheim - München.

- BÖLLERT, K. (2001): Lebensbedingungen von Jugendlichen in problematischen Stadtquartieren. In: Bruhns, K.; Mack, W. (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen: Leske + Budrich.
- BOURDIEU, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt am Main/New York.
- BREITFUß, G.; KLAUSBERGER, W. (1999): Das Wohnumfeld. Qualitätskriterien für Siedlungsfreiräume. Linz.
- BREUSTE, J. (1995): Die Stadtlandschaft - Wandel und Perspektive einer Kulturlandschaft. - In: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege ANL (Hrsg): Laufener Seminarbeiträge 4/95 (Vision Landschaft 2020: Von der historischen Kulturlandschaft zur Landschaft von morgen).
- BREUSTE, J. (2001): Kulturlandschaften in urbanen und suburbanen Räumen. In: Die Zukunft der Kulturlandschaft zwischen Verlust, Bewahrung und Gestaltung. Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landesplanung. Band 215. Hannover.
- BROCKHAUS- ENZYKLOPÄDIE (1991): Band 16. 19. Aufl., Mannheim.
- BRONFENBRENNER, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- BRONFENBRENNER, U. (2005): Der ökologische Ansatz.  
<http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~fachschaft/skripte/bronfenb.doc> . (Zugriff vom 26.7.2006)
- BRUHNS, K.; MACK, W. (HRSG.) (2001): Aufwachsen und Lernen in der sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen: Leske + Budrich.
- BRUNSEMAN, C.; STANGE, W.; TIEMANN, D.; DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V.; LAND SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG) (1997): mitreden-mitplanen-mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune. Berlin/Kiel.
- BÜCHNER, P. (2002): Kindheit und Familie. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- BÜHLER, C. (1932): Jugendtagebuch und Lebenslauf. Jena.
- BULLERJAHN, C.; ERWE, H.-J.; WEBER, R. (HRSG.) (1999): Kinder - Kultur. Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse. Opladen: Leske + Budrich.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.

BUNDESMINISTERIUM FÜR RAUMORDNUNG, BAUWESEN UND STÄDTEBAU 2000 (1993): Zukunft Stadt 2000. Bericht der Kommission Zukunft Stadt. Bonn.

BURCKHARDT, L.; HERBST, M. (1995): Wachstum, Dichte und Flexibilität. In: Boeddinghaus, G. (Hrsg.): Gesellschaft durch Dichte. Städtebautagungen. 1963/64. Braunschweig.

BURGESS, E. W.: Urban Areas. In: Smith, T. V.; White, L. D. (Hrsg.): An Experiment in Social Science Research. Chicago: The Universität of Chicago Press.

BUSCH, K. (1995): Kindgerechte Umwelt. Grundsätze einer an den Bedürfnissen von Kindern orientierten Planung städtischer Wohnquartiere. Oldenburg.

BUTTERWEGGE, C.; KLUNTH, M. (2003): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich.

CHASSÉ, K. A. (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen: Leske + Budrich.

COENEN, G. (1994): Schulhofgestaltung. Aufbruch zu den Kuschecken. Der Arbeitskreis "Grün macht Schule" in Berlin. In: Spielraum. Jahrgang 1994. Heft 6.

COLBERG - SCHRADER H.; OBERHUEMER P. (HRSG.): Aufwachsen von Kindern - Private und öffentliche Verantwortung. Pestalozzi – Fröbel - Verband. Jahrbuch 6. Baltmannsweiler. Schneider – Verlag, Hohengehren.

CORAK, M.; FERTIG, M.; TAMM, M. (2005): A Portrait of Child Poverty in Germany. Innocenti Working Paper No. 2005-03. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

DANGSCHAT, J. S. (1994): Lebensstile in der Stadt. Raumbezug und konkreter Ort von Lebensstilen und Lebensstilisierungen. In: Dangschat, J. S.; Blasius, J. (Hrsg.): Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

DANNER, S. (2001): Wie stimmig sind die Ziele von Beteiligungsaktionen mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B5/2001.

DAUB, M. (1973): Bebauungsplanung. Theorie, Methode, Kritik. Stuttgart.

DEINET, U. (1990): Rauman eignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In: Böhnisch, L.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim - München.

DEINET, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.

DEINET, U. (2001): Sozialräumliche Orientierung – Mehr als Prävention. Jugendarbeit verkauft sich mit einer Sozialraumorientierung "light". In: "Deutsche Jugend". Jahrgang 49, Heft 3.

DEINET, U.; KRISCH, R. (2003): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

DEUTSCHER RAT FÜR LANDESPFLEGE (2002): Die verschleppte Nachhaltigkeit: Frühe Forderungen – aktuelle Akzeptanz. Schriftenreihe des DRL. Nr. 74.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK (2000): Leitfaden zur Ausgestaltung der Gemeinschaftsinitiative "Soziale Stadt" (2. Fassung vom 01.03.2000). Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, vertreten durch das Bundesministerium für Bauwesen und Raumordnung.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK (2003): Strategien für die soziale Stadt. Bericht der Programmbegleitung. Berlin.

DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V. (2004): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed. München.

DIETRICH, K. (1994): Spielwüste Großstadt. Der Lebensraum des Großstadtkindes. Ausgewählte Aspekte eines Seminars am Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg. In: Gesundheitsförderungskonferenz - Gesundere Zukunft für Hamburg (Hrsg.): Gesundere Zukunft für Kinder - Erkundungen und Initiativen in der Hamburger Neustadt. Bericht der Arbeitsgruppe "Unfälle" des Arbeitskreises "Straßenverkehr" der Gesundheitsförderungskonferenz Hamburg.

DIETRICH, K.; MOEGLING, K. (HRSG.) (2001): Spiel- und Bewegungsräume im Leben der Stadt. Afra Verlag, Butzbach - Griedel.

DIW DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (2006): Armut und Reichtum. Vierteljahrshefte.

DÖNITZ, U., INSTITUT FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNGSFORSCHUNG UND BAUWESEN DES LANDES NRW (HRSG.) (2003): Expertenworkshop Stadt(t)räume-Gestaltung öffentlicher Räume mit Kindern und Jugendlichen. Dortmund.

DORBRITZ, J. (1999): Stirbt die Familie? Gründe und Folgen der Schwächung einer Institution.

DROSDOWSKI, G. (HRSG.) (1994): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Band 4. Mannheim.

DURLAUF, S. N. (2001): The Memberships Theory of Poverty: The Role of Group Affiliations in Determining Socioeconomic Outcomes. In: Sheldon H. Danziger and Robert H. Haveman (Eds.): Understanding Poverty. Aus einer Hausarbeit "Auswirkungen des Wohnumfeldes auf Armutslage und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen". Humboldt-Universität Berlin. Institut für Sozialwissenschaften. Prof. Dr. Hans Bertram. Cambridge.

ELKIND, D. (1992): Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß? Bastei - Verlag Gustav H. Lübbe GmbH, Bergisch Gladbach.

- EMMENEGGER, M.; GRIMM-PRETNER, D. (2000): Mehr Platz für Jugendliche in Städten - Möglichkeiten der Freiraumplanung.. In: mehr platz! ... und wo spielt Ihr Kind? Auswirkungen von Freiraummangel auf Kinder und Jugendliche. Beiträge zur Stadtforschung, Stadtentwicklung und Stadtgestaltung. Band 67. Stadtplanung Wien. MA 18
- ENGFER, A.; MINSSEL, B.; WALPER, S. (1991): Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft. Reihe Pädagogik. Beltz – Verlag, Weinheim- München.
- ENGSTLER, H.; MENNING, S. (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Berlin.
- ENQUÊTE-KOMMISSION. PRÄSIDENT DES LANDTAGS NORDRHEIN-WESTPHALEN (HRSG.) (2004): Bericht der Enquête-Kommission. Zukunft der Städte in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl., Dortmund.
- FATKE, R.; MEINHOLD-HENSCHER, S.; BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (HRSG.) (2006): Jugendbeteiligung – Chance für die Bürgergesellschaft. Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 12.
- FATKE, R.; SCHNEIDER, H.; BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.
- FELDKELLER, A. (1994): Die zweckentfremdete Stadt. Wider die Zerstörung des öffentlichen Raumes. Frankfurt am Main.
- FINDEISEN, H.-V. (2006): Kontrollraum oder Paradiesgarten? Der Schulhof als Spiegel der Gesellschaft. Aus der Reihe: Orte und Wege der Integration (Teil 3). Südwestrundfunk. verfügbar über: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen//id=660374/nid=660374/did=1804954/1ar5l7f/index.html>.
- FISCHER, W. (1955): Neue Tagebücher von Jugendlichen. Lambertus – Verlag, Freiburg - Breisgau.
- FLADE, A.; KUSTOR, B. (1995): Mädchen und Jungen in der Stadt. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung. Wiesbaden.
- FLADE, A.; KUSTOR, B. (1996): Sozialisation und Raumaneynung – die räumliche Dimension als Einflussfaktor geschlechtstypischer Sozialisation. Institut Wohnen und Umwelt. Darmstadt.
- FLADE, A.; KUSTOR-HÜTTL, B. (HRSG.) (1993): Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze - und was sonst? Dt. Studien Verlag, Weinheim - München.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG, AMT FÜR SCHULE (HRSG.) (2001): Schule und Stadtteil Teil 1. Konzepte zur Entwicklung von Schule und Stadtteil. Hamburg.

- FRIEDRICHS, J.; ROHR, H.-G. (1975): Ein Konzept der Suburbanisierung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Beiträge zum Problem der Suburbanisierung. Schroedel, Hannover.
- FUHRER, U.; QUAISSER - POHL, C. (1999): Wie sich Kinder und Jugendliche ihre Lebensumwelt aneignen – Aktionsräume in einer ländlichen Kleinstadt. Psychologie in Erziehung und Unterricht 46.
- FUHS, B. (2001): Räume der Kinder – Platz für Kinder. In: Bruhns, K.; Mack, W. (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen: Leske + Budrich.
- GARBE, D. (HRSG.) (1982): Bürgerbeteiligung von der Theorie zur Handlungsorientierung. Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris.
- GEBHARD, M.; MALKUS, A.; NAGEL, G. (1989): Spielraum Stadt. Beiträge zur räumlichen Planung - Schriftenreihe des Fachbereichs Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung. Institut für Grünplanung und Gartenarchitektur. Universität Hannover.
- GEISSLER, H. (1976): Neue Soziale Frage. In: Soziale Sicherheit. Band 25.
- GEPHART, M. A. (1997): Neighborhoods and Communities as Context for Development. In: Brooks-Gunn J. et. Al. (Eds.). Neighborhood Poverty. New York.
- GERDES, J. (2003): "Benachteiligte Stadtteile" in der Hansestadt Rostock. Informationen zur Raumentwicklung 3/4.
- GIESELER, H.; WEIMANN, H. (1950): Ludwig Richter, ein deutscher Maler. Wullenwever – Druckverlag, Lübeck.
- GLATZER, W.; HÜBINGER, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, D.; Hanesch, W.; Huster, E.-U. (Hrsg.): Armut im Wohlstand. Frankfurt am Main.
- GLÖCKLER, U. (1988): Aneignung und Widerstand. Eine Fallstudie zur ökologischen Pädagogik. Stuttgart.
- GÖRLITZ, D.; HARLOFF, H. J.; VALSINER, J.; SCHRÖDER, R. (HRSG.) (1993): Entwicklungsbedingungen von Kindern in der Stadt. Praxisbeiträge der Herten - Tagung. Berlin – Herten. Stadtverwaltung Herten.
- GROHE, T.; RANFT, F. (1988): Ökologie und Stadterneuerung. Anforderungen, Handlungsmöglichkeiten und praktische Erfahrungen. Deutscher Gemeindeverlag. Kohlhammer Verlag, Köln.
- GÜNSCHEL, G. (1964): Gemeinschaftsbildung und bauliche Dichte. In: Boeddinghaus, G. (1995): Gesellschaft durch Dichte. Städtebautagungen 1963/64. Braunschweig.
- GUGERLI-DOLDER B.; HÜTTENMOSER M.; LINDEMANN-MATTHIES, P. (2003): Was Kinder beweglich macht. Pädagogische Hochschule Zürich. akzente 01/2003. <http://www.unizh.ch/uwinst/homepages/ArtikelKiga.pdf> (Zugriff: 20.3.2005)

- GUTKNECHT, B. (2001): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Planungsprozessen am Beispiel der Umgestaltung des Schulgeländes der Grundschule und der Gesamtschule in Toitenwinkel. Diplomarbeit aus der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock.
- HABERMAS, J. (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 5. Aufl., Neuwied/Berlin.
- HAFENEGER, B. (1995): Jugendbilder. Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog. Opladen: Leske + Budrich.
- HAHN, A. (2000): Die Lesbarkeit der Landschaft. Sozialwissenschaftliche Überlegungen zum Kontext von Bild, Leitbild und Planung. Wolkenkuckuksheim. Internationale Zeitschrift für Theorie und Wissenschaft der Architektur. 4. Jg. Heft 2. <http://www.theo.tu-cottbus.de/wolke/deu/Themen/001/Hahn/hahn.html>.
- HAMM, B. (1982): Einführung in die Siedlungssoziologie. München.
- HANESCH, W.; KRAUSE, P.; BÄCKER, G.; MASCHKE, M.; OTTO, B.; (HRSG.) (2000): Armut und Ungleichheit in Deutschland. Der neue Armutsbericht der Hans-Böckler-Stiftung, des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbands, 1. Aufl., Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek.
- HANSESTADT ROSTOCK (2005): Statistisches Jahrbuch 2005. Rostock.
- HANSESTADT ROSTOCK (2006): Statistische Nachrichten 2006. Rostock.
- HANSESTADT ROSTOCK; BÜRO FÜR NACHHALTIGE STADTENTWICKLUNG/AGENDA 21 (2006): Leitlinien zur Stadtentwicklung der Hansestadt Rostock. 1. Umsetzungsbericht. Bilanz der Entwicklung 2000-2005. Rostock.
- HARMER, D.; REIMER, W. (2003): Über Rostock und Warnemünde. Deutscher Verlag.
- HART, R. (1979): Children's experience of place. New York/Irvington.
- HART, R. A. (1981): Children's spatial representation of the landscape. Lessons and questions from a field study. Spatial representation and behaviour across the life span. Liben. L.S. Patterson. A.H. and Newcombe, N., New York.
- HASSENPLUG, D. (1997): Orte ohne Eigenschaften. In: Weimarer Kultur Journal. Nr. 2/1997. Kulturstadt der Stadt Weimar.
- HASSENPLUG, D. (1999): Erlebnisraum Stadt – Leitbild für eine kinder- und jugendgerechte Stadt Weimar. Expertise zur Spielraumplanung. Weimar
- HAUBOLD, D. (1997): Nachhaltige Stadtentwicklung und urbaner öffentlicher StadtRaum. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität. Oldenburg.

- HAUFF, V. (HRSG.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Eggenkamp, Greven.
- HÄUBERMANN, H. (2000): Die Krise der "sozialen Stadt". In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 10 – 11.
- HÄUBERMANN, H.; KAPPAN, A. (2000): Berlin von der geteilten zur gespaltenen Stadt? Sozialräumlicher Wandel seit 1990. Opladen: Leske + Buderich.
- HÄUBERMANN, H.; NEEF, R. (HRSG.) (1996): Stadtentwicklung in Ostdeutschland. Soziale und räumliche Tendenzen. Opladen: Leske + Buderich.
- HÄUBERMANN, H.; SIEBEL, W. (1992): Urbanität als Lebensweise. Zur Kritik der Ausstattungskultur. In: Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung (Hrsg.): Kulturelle Infrastruktur. Informationen zur Raumentwicklung. Heft 1. Bonn.
- HÄUBERMANN, H.; SIEBEL, W.; (1998): Bausteine zu einem Szenario der Entwicklung von Berlin. Sozialräumliche Struktur und Steuerung des Wachstums. In: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umweltschutz (Hrsg.): Metropole Berlin. Mehr als Markt! Kulturbuch – Verlag, Berlin.
- HELLPACH, W. (1939): Mensch und Volk der Großstadt. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart.
- HERLYN, U.; SEGGERN V., H.; HEINZELMANN, C.; KAROW, D.; WÜSTENROT STIFTUNG (HRSG.) (2003). Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt. Opladen: Leske und Buderich.
- HERMANN, M.; LEUTHOLD, H. (2002): Die gute Adresse. Divergierende Lebensstile und Weltanschauungen als Determinanten der innerstädtischen Segregation In: Mayr, A.; Meurer, M. & J.; Vogt, J. (Hrsg.): Stadt und Region – Dynamik von Lebenswelten. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen zum 53. Deutschen Geographentag 2001 in Leipzig.
- HEYER, C.; LEUTHOLD, H. (2004): Segregation und Umzüge in der Stadt und Agglomeration Zürich 1990 - 2000. Zürich.
- HILLE, B. (1983): Kindergesellschaft? Wie unsere Kinder aufwachsen. Verlag Wissenschaft und Politik, Köln.
- HINTE, W. (2002): Grundlagen sozialräumlicher Orientierung der Jugendhilfe. Vortrag auf der Veranstaltung "Sozialraumorientierung im Bezirk Tempelhof - Schöneberg" im Haus am Rupenhorn am 04.07.2002.
- HINTE, W. (2006): Sozialraumorientierung und Sozialraumbudgets – ein Plädoyer für begriffliche Klarheit. In: Sozial extra. Zeitschrift für soziale Arbeit und Sozialpolitik. Band 30. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- HOAI; WERNER, B. (HRSG.) (2002): Honorarpraxis für Architekten und Ingenieure. Textsammlung. HOAI 2002 - DIN 276:04-1981 - DIN 276:06-1993 – Honorarvorschläge. Vieweg Verlag.



- HOBMAIR, H.; ALTENTHAN, S. (HRSG.) (1996): Pädagogik. Beltz – Verlag, Weinheim - München.
- HOFMANN, K. T. (2002): Schule als Potential für Nachbarschafts- und Stadtteilentwicklung In: Schule im Stadtteil. Hessische Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt. HEGISS-Materialien. Frankfurt am Main.
- HONIG, M. S. (1996): Kinder und Kindheit. Weinheim - München.
- HRADIL, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen: Leske + Buderich.
- HRADIL, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. (Nachdr.), Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- HÜTTENMOSER, M. (1994): Auswirkung des Straßenverkehrs auf die Entwicklung der Kinder und den Alltag junger Familien. In: Flade, A. (Hrsg.): Mobilitätsverhalten – Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten aus umweltpsychologischer Sicht. Beltz – Verlag, Weinheim - München.
- HÜTTENMOSER, M.; DEGEN-ZIMMERMANN, D. (1995): Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder. Bericht 70 des Nationalen Forschungsprogramms (NFP) "Stadt und Verkehr". Zürich.
- HURRELMANN, K. (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz – Verlag, Weinheim - München.
- HURRELMANN, K. (1999): Kindheit heute, Der Platz von Kindern in unserer Gesellschaft. Kindergarten heute, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter, Band 4, Heft 4.
- HURRELMANN, K. (2000): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 4. Aufl., Juventa-Verlag, Weinheim - München.
- HURRELMANN, K.; ALBERT, M. (2002). Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt
- HURRELMANN, K.; ALBERT, M. (2006). Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt
- HURRELMANN, K.; KLOCKE, A. (1997): Armut und Gesundheitsgefährdung im Kindes- und Jugendalter. Pro Jugend, Band 2.
- ILS – INSTITUT FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNGSFORSCHUNG DES LANDES NRW (2002): Bericht zum Thema "Demographische Entwicklung – Schrumpfende Stadt". Dortmund. [www.ils.nrw.de](http://www.ils.nrw.de). (Zugriff vom 18.10.2005)
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (2003): Ein Herz für Kinder Studie. Kinder in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung.

- JAHRESKONFERENZ DER JUGENDMINISTER DER BUNDESLÄNDER (2003): In: „Deutsche Jugend, Heft 9 / 2003
- JUNGBAUER-GANS, M.; KRIWY, P. (HRSG.) (2004): Soziale Benachteiligung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. 1. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- JUNGK, R.; MÜLLERT, N. R. (1990): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. Verlag Volk und Welt, Berlin.
- KALKUHL, R.; SCHÖLLER, W. (2002): NRW: Forstliche Nachhaltigkeit mit naturnaher Waldwirtschaft. LÖBF-Mitteilungen 2/02.
- KAPPAN, A. (2002): Sozialräumliche Segregation in der Stadt. Deutsches Jugendinstitut München.
- KARL KÜBEL STIFTUNG FÜR KIND UND FAMILIE (1996): Familie und Wohnen. Dokumentation zum Karl Kübel Preis.
- KEILER, P. (1983): Das Aneignungskonzept A. N. Leontjews. Entstehungsgeschichte, Problematik und Perspektiven. In: Argumente Sonderband AS 99. Berlin.
- KELLMER-PRINGLE, M. (1979): Was Kinder brauchen. Klett – Cotta, Stuttgart.
- KEY, E. (1905): Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key. Übertragen von F. Maro. 12. Aufl., S. Fischer Verlag, Berlin.
- KJHG (1998): Sozialgesetzbuch Achtes Buch - (SGB VIII): Kinder- und Jugendhilfe. Berlin
- KLEE, A. (2001): Der Raumbezug von Lebensstilen in der Stadt. Ein Diskurs über eine schwierige Beziehung mit empirischen Befunden aus der Stadt Nürnberg. Münchner Geographische Hefte 83. Passau.
- KLOCKE, A.; HURRELMANN, K. (2001): Kinder und Jugendliche in Armut. Auswirkungen und Konsequenzen. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- KRÄMWE-BADONIE, T. (1996): Hat Urbanität eine Zukunft? In: Der Architekt. Zeitschrift des Bundes Deutscher Architekten. Heft 2.
- KRAFT, S. (1995): Zuhause in der Stadt. In: Franke, L. (Hrsg.): Menschlich wohnen. Frankfurt am Main.
- KREIBICH, R. (HRSG.) (1996): Nachhaltige Entwicklung. Leitbild für die Zukunft von Wirtschaft und Gesellschaft. Beltz – Verlag, Weinheim - Basel.
- KRISCH, R. (2001): Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit. In: Lindner, W. (Hrsg.): "Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit" Opladen: Leske + Budrich.

- KRISCH, R. (2002): Über die pädagogische Aufschließung des Stadtraumes. Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit. In: Liegle, L.; Treptow, R. (Hrsg.): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Lambertus – Verlag, Freiburg.
- KRUSE, L.; GRAUMANN, C. F. (1978): Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Hammerich, K.; Klein, M. (Hrsg.) Materialien zur Sozialpsychologie des Alltags. Opladen: Leske + Buderich.
- KUHN, A. (1975): Tugend und Arbeit. Berlin.
- LANDSCHULMUSEUM GÖLDENITZ; Auf der Tenne e.V. Göldenitz (Hrsg.) (1995): Die Landschule in Göldenitz. Scheu-  
nenverlag. Kückenshagen.
- LANGE, A.; LAUTERBACH, W.; KRAPPMANN, L.; SCHNEEWIND, K. A.; VASKOVICS, L. A. (2000): Kinder in Familie und Ge-  
sellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart.
- LEIBFRIED, S.; VOGES, W. (1992): Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LEONTJEW, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. 4. Aufl., Berlin.
- LEUTHOLD, H. (1998): Die gute Adresse. Innerstädtische Wohnstandortverteilung in Zürich als Produkt sozial  
differenzierter Klassifikation. (unveröffentlichte Diplomarbeit). Zürich.
- LEWIN, K. (1936): Principles of topological psychology. New York, McGraw - Hill.
- LÖW, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.
- LOIDL-REISCH, C. (1992): Orte des Spiels. Beiträge zu Stadtforschung, Stadtentwicklung und Stadtgestaltung.  
Magistrat der Stadt Wien. Band 33.
- LUDWIG, H. (1986): Gemeinwesenorientierte Schule. Ein Ansatz für eine moderne Lebensschule. In: Erzie-  
hungswissenschaft - Erziehungspraxis 3.
- LUHMANN, N. (1985): Zum Begriff der sozialen Klasse. In: Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee.  
Opladen: Leske + Buderich.
- LYNCH, K. (1960): Das Bild der Stadt. 2. Aufl., Gütersloh/Berlin/München.
- LYNCH, K. (1965): Das Bild der Stadt. Ullstein Verlag, Berlin/Frankfurt/Wien.
- MACCOBY, E. E.; JACKLIN, C. N. (1996): Gender segregation in childhood In: Flade, A., Kustor, B., Institut Woh-  
nen und Umwelt (Hrsg.): Sozialisation und Raumanerkennung – die räumliche Dimension als Einflussfaktor ge-  
schlechtstypischer Sozialisation. Darmstadt.

- MÄDING, H. (2000): Wanderungsprozesse - Herausforderungen für die Wohnungswirtschaft und die Städte. Difu. Berlin.
- MANSEL, J. (1996): Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen: Leske + Buderich.
- MARBACH, J. H.; BIEN, W. (HRSG.) (2003): Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien - Survey. Opladen: Leske + Buderich.
- MARKEFKA, M.; NAUCK, B. (HRSG.) (1985): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- MAY, M. (2003): Nutzungsansprüche von Kindern und Jugendlichen an den öffentlichen Raum. In: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS NRW). Expertenworkshop Stadt(t)räume – Gestaltung öffentlicher Räume mit Kindern und Jugendlichen. Dokumentation.
- MERCHEL, J. (2001): Beratung im Sozialraum. Eine neue Akzentsetzung für die Verortung von Beratungsstellen in der Erziehungshilfe? Neue Praxis. 31. Jahrgang. Heft 4.
- MIELCK, A. (1985): Kind - Gesundheit - Stadt. Gesundheitliche Belastung des Kindes durch die Stadt und Umwelt. Europäische Hochschulschriften, Frankfurt am Main.
- MITSCHERLICH, A. (1979): Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden. Frankfurt am Main.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, BAU UND LANDESENTWICKLUNG M-V (2003): Die soziale Stadt. Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf, Schwerin
- MÖLLER, P.; GÜNTHER, M.; EDUARD PESTEL INSTITUT FÜR SYSTEMFORSCHUNG E.V.; DSL BANK (HRSG.) (2001): Die Entwicklung des deutschen Wohnungsmarktes bis zum Jahr 2010. Vom Anbieter- zum Käufermarkt. Nachfragestabilisierung in Sicht. Bonn.
- MUCHOW, M.; MUCHOW, H.; ZINNECKER, J. (HRSG.) (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Juventa Verlag, Weinheim - München.
- MÜLLER-RAEMISCH, H.-R. (1990): Leitbilder und Mythen in der Stadtplanung 1945-1985. Frankfurt am Main.
- NAUCK, B.; BERTRAM, H. (HRSG.)(1995): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familien - Survey 5. Opladen: Leske + Buderich.
- NAVE-HERZ, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Juventa Verlag, Weinheim - München.
- NEEF, E. (1979): Das Gesicht der Erde. Band 2. Leipzig.
- NISSEN, U. (1993): Geschlechtsspezifische Sozialisation in öffentlichen Räumen. Deutsches Jugendinstitut Jahresbericht. München.

- OBERHOLZER, A.; LÄSSER, L. (1991): Gärten für Kinder. Eugen Ulmer GmbH & Co, Stuttgart.
- OBI-OSIUS, N.; BAUMANN, A. (2001): GVP in Rostock: Prüfverfahren kinderfreundliche Stadt. In: Weldeke, R.; Fehr, R. (Hrsg.): Landesinstitut für den öffentlichen Gesundheitsdienst Nordrhein-Westfalen. Workshop/Tagungsband. Gesundheitsverträglichkeitsprüfung. Health Impact Assessment. Im Rahmen des Aktionsprogramms Umwelt und Gesundheit (APUG). Bielefeld.
- OFFENE WELT. WIRTSCHAFTS- UND GESELLSCHAFTSPOLITISCHES BILDUNGSWERK (1970): Partizipation - Aspekte politischer Kultur. Westdeutscher Verlag, Opladen: Leske und Buderich.
- OLEJICZAK, C.; SCHAARSCHMIDT, M.; INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG GMBH (HRSG.) (2005): Schule im Stadtteil. Fallstudien im Rahmen der Evaluation des integrierten Handlungsprogramms „Soziale Stadt NRW“. Hannover.
- OSER, F.; BIEDERMANN, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel C.; OSER F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Verlag Rüegger. Zürich
- PARK, R. E. (1952): Human Communities. The City and the Human Ecology. Glencoe Illinois.
- PECCEI, A. (1997): Club of Rome. Zukunftschance Lernen – Bericht über die achtziger Jahre. Berlin
- PEUCKERT, R. (2004): Familienformen im sozialen Wandel. 5. Aufl., Wiesbaden.
- PFEIL, E. (1972): Großstadtforschung. Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Hannover.
- PODLICH, C.; KLEINE, W. (2000): Medien- und Bewegungsverhalten von Kindern im Widerstreit: Eine Zeitbudgetstudie an Grundschulkindern. Meyer & Meyer, Aachen.
- POSTMANN, N. (1987): Das Verschwinden der Kindheit. Fischer – Verlag, Frankfurt.
- PREIS, W.; THIELE, G. (2002): Sozialräumlicher Kontext sozialer Arbeit. Eine Einführung für Studium und Praxis. RabenStück Verlag für Kinder- und Jugendhilfe, Chemnitz.
- PRENZEL, M.; BAUMERT, J.; BLUM, W. (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung.
- QUAISER-POHL, C. (2001): Zum Einfluss des Wohnviertels auf die Raumvorstellung und die kognitiven Landkarten von 7- bis 12-jährigen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 48.
- QUESEL C.; OSER F. (Hrsg.) (2006): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Verlag Rüegger. Zürich

RAITHEL, J., (2005): Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit. Weinheim - München.

RAUMORDNUNGSGESETZ (ROG): Vom 18. August 1997. BGBl. I.

RENN, O. (1994): Ein regionales Konzept qualitativen Wachstums. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden – Württemberg. Arbeitsbericht Nr. 3.

REUTLINGER, C. T. (2001): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraumes aus sozialgeographischer Perspektive. Dissertation. TU Dresden.

REUTTER, U.; UNGER, E. (1998): Räumliche Wirkungsfaktoren der Verkehrsentwicklung und Weiterentwicklung der Landesentwicklungsplanung mit dem Ziel, verkehrssparsame Raumstrukturen in Nordrhein-Westfalen sicherzustellen. Studie im Auftrag der Enquête-Kommission. "Zukunft der Mobilität" des Landtags Nordrhein - Westfalen. Düsseldorf.

RIEGE, M.; SCHUBERT, H. (HRSG.) (2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen - Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

ROBERT KOCH INSTITUT (Hrsg.) (2004): Armut bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin

RODENSTEIN, M. (1992): Städtebaukonzepte - Bilder für den baulichräumlichen Wandel der Stadt. In: Häußermann, H.; Ipsen, D.; Krämer-Badoni, T.; Läßle, D.; Rodenstein, M.; Siebel, W. (Hrsg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Pfaffenweiler.

ROGGE, K. E. (HRSG.) (1995): Methodenatlas für Sozialwissenschaftler. Springer – Verlag, Berlin.

ROLFF, H.-G.; ROST, J.; SCHIEFELE, U. (HRSG.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Leibniz - Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel Münster. Waxmann.

ROLLETT, B. (1991): Einführung in die pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen für Lehramtskandidaten. 3. Aufl., WUV-Universitätsverl., Wien.

ROUSSEAU, J.-J. (1983): Emile oder über die Erziehung. Reclam, Stuttgart.

ROUSSEAU, J.-J., ÜBERS. VON SCHMIDT L. (1971): Emil oder über die Erziehung. Paderborn.

SALIN, E. (1960): Urbanität. In: Der Städtetag. Zeitschrift für kommunale Praxis und Wissenschaft. Heft 7. Juli.

SANTEN, E. v. (2000): Sozialindikatoren, Fremdunterbringung und Sozialraumbudgetierung – ein Bermudadreieck für Fachlichkeit? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 31. Jahrgang, Heft 2.

SCHÄFERS, B. (2002): Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. 7. Aufl., Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart.

SCHÄFERS, B. (2003): Öffentlicher Raum als Element der Stadtkultur. In: Wüstenrot Stiftung, Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt. Opladen: Leske + Buderich.

SCHERR, A. (2000): Die beste Erziehung ist das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der es sich zu leben lohnt. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Band 1. Münster.

SCHUEERL, H. (1997): Das Spiel – Theorien des Spiels. Band 2. Beltz – Verlag, Weinheim - Basel.

SCHILKE, K.; PROBST, W.; EIGENBROD, U. (2004): Schulgelände wohin? Situation, Defizite und Vorschläge. In: Natur und Landschaft. 79. Jahrgang. Heft 2.

SCHIRP, H. (1996b): Gestaltung und Öffnung von Schule. Ein pädagogischer Ansatz zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schulqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule- ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule, Soest.

SCHIRRMACHER, F. (2005): Deutschland-Thriller. In: F.A.Z (Frankfurter Allgemeine Zeitung) (Hrsg.) vom 07.03.2005, Nr. 55.

SCHIRRMACHER, F. (2006): Minimum. Vom Vergehen und Neuentstehen unserer Gemeinschaft. München.

SCHMITT, MARTIN (2007): Sozialraumanalyse als Instrument städtebaulicher Entwicklungen am Beispiel der kinder- und jugendgerechten Stadt – vergleichend unter der Betrachtung der Stadtteile Rostock-Toitenwinkel, Groß Klein und Evershagen. Diplomarbeit aus der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock.

SCHMITT, W. (1989): Kindgerechtigkeit zur Sozialgeschichte einer Idee. Dissertation. Pfaffenweiler.

SCHMITZ, S. (1999): Wer weiß wohin? Orientierungsstrategien beim Menschen. Geschlechterunterschiede und ihre Hintergründe. Hänsel – Hohenhausen, Frankfurt.

SCHNEEWIND, K. A. (1999): Familienpsychologie. 2. Aufl., Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

SCHNEEWIND, K. A. (2002): Familienentwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim - München.

SCHNEIDER, J. (2005): Sozialraum Stadt. Sozialraumorientierung kommunaler (Sozial-)Politik – eine Einführung in die Sozialraumanalyse für soziale Berufe. Fachhochschulverlag, Frankfurt am Main.

SCHNEIDER, N.; SPELLERBERG, A. (1999): Lebensstile, Wohnbedürfnisse und räumliche Mobilität. Opladen: Leske + Buderich.

- Schnurr, S. (2002): Partizipation. In: Otto, H-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied.
- SCHRIEF, B. (2005): Genderbewusste Schulhofgestaltung. In: Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen – Perspektiven. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.
- SCHRÖDER, R. (1996): Freiräume für Kinder(t)räume. Kinderbeteiligung in der Stadtplanung. Beltz – Verlag, Weinheim - München.
- SCHUBERT, H. (2000): Städtischer Raum und Verhalten zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raumes. Opladen: Leske + Buderich.
- SELLE, K. (2002): Öffentliche Räume: Drei Annäherungen an ein Thema. Dortmund.
- SELLE, K. (HRSG.) (2000): Freiräume, Siedlungen, Kooperationen. Forschungsergebnisse. Hinweise für die Praxis. Folgerungen. Dortmund.
- SIEBEL, W. (1992): Soziale und ökologische Stadtpolitik. In: Bochnig, S.; Selle, K. (Hrsg.). Freiräume für die Stadt. Sozial und ökologisch orientierter Umbau von Stadt und Region. Wiesbaden, Berlin.
- SIEVERTS, T. (1996): Die Gestaltung des öffentlichen Raums. In: Die demokratische Gemeinde. Die Stadt – Ort der Gegensätze. Bonn.
- SPRINGER, W. (1997): Theorie als Werkzeugkoffer. Zur Funktion von Handlungswissen in der beruflichen Praxis von Sozialwissenschaftlern. In: Essener Unikate. Berichte aus Forschung und Lehre. Ein interdisziplinäres Kolloquium. Band 9. Essen.
- STADTENTWICKLUNG WIEN, MAGISTRATSABTEILUNG 18, STADTENTWICKLUNG UND STADTPLANUNG (2000): Mehr Platz! Auswirkungen von Freiraummangel auf Kinder und Jugendliche. Beteiligung und Umsetzung – Pilotprojekt Leopoldstadt. MA18 Stadtentwicklung und Stadtplanung Wien.
- STADT ROSTOCK (1999): Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder. Artikel 104a Abs.4 des Grundgesetzes zur Förderung städtebaulicher Maßnahmen. (VV - Städtebauförderung 1999).
- STANGE, W. (2007): Strategien und Grundformen der Partizipation. Überblick und Systematisierungsversuch. Baustein B 0.0.. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V..[www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de).(Zugriff: 23.07.2007)
- STANGE, W. (2006): Gesamtentwicklungen: Beteiligungsstrukturen und –modelle implementieren. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V..[www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de).(Zugriff: 23.03.2007)



- STANGE, W.; Deutsches Kinderhilfswerk / Aktion Schleswig-Holstein (Hrsg.) (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Berlin
- STANGE, W.; TIEMANN, D. (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 3. Opladen: Leske + Budrich.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.) (2005): Statistische Jahrbuch 2005. Wiesbaden.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.) (2006a): 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.) (2006b): Kinder in der Sozialhilfe 2004. Wiesbaden.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.) (2006c): Kinderlosigkeit von Akademikerinnen im Spiegel des Mikrozensus. Wiesbaden.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HRSG.) (2006d): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit - Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.
- STATISTISCHES LANDESAMT MECKLENBURG-VORPOMMERN (2005): Statistische Jahrbuch für Mecklenburg-Vorpommern 2005. Schwerin.
- STETE, G. (2002): "Wir wollen mitmischen" – Kinder und Jugendliche in der Stadt. In: PLANERIN (Hrsg.): Vereinigung für Stadt-, Regional und Landesplanung. Heft 3/03. Berlin.
- STORK, R. (2007): Partizipation – Mode oder Königsweg? Beitrag zum ISA-Kongress „Riskante Kindheiten – Herausforderungen für die Jugendhilfe“.  
[http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/LJA/jufoe/3agkjhgrrw/050118\\_JFG/1109235323\\_0/Vortrag\\_Remi\\_Stork\\_Prtizipation.pdf](http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/LJA/jufoe/3agkjhgrrw/050118_JFG/1109235323_0/Vortrag_Remi_Stork_Prtizipation.pdf)  
(Zugriff: 19.01.2007)
- STREICH, B. (1986): Zum Begriff und zur Entstehung von städtebaulichen Leitbildern. In: Archiv für Kommunalwissenschaften (AfK).
- SUKOPP, H.; WITTIG, R. (HRSG.) (1998): Stadtökologie. 2. Aufl., Stuttgart, Jena, New York.
- THIERSCH, H. (1998): "Lebensweltorientierte soziale Arbeit und Forschung". In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hrsg.): "Sozialpädagogische Forschung". Weinheim - München.
- TIEMAN, D.; GLINKA, H.-J. (1999): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht des Deutschen Jugendinstituts München. Wiesbaden.
- UNIVERSITÄT ROSTOCK (HRSG.); GERDES, J.; WENSIERSKI VON H.-J.; KÄMMERER, M. (2005): Kinder- und Jugendbericht 2005 der Hansestadt Rostock. Rostock.

UNIVERSITÄT ROSTOCK (HRSG.); MINX, B.; GERDES, J. (2001): Vom Wachsen der Wohnbedürfnisse. Rostocker Wohnbefindlichkeitsstudie 2001. erarbeitet im Auftrage der WIRO Wohnungsgesellschaft mbH. Rostock.

UNIVERSITÄT ROSTOCK, INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE UND SOZIALGESCHICHTE (1991): Staat und Kommune. Arbeitslosigkeit, Stadtentwicklung und Sozialplanung.

UNIVERSITÄT ROSTOCK, LEHRSTUHL STATISTIK DER WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT (1998): Lebensqualität in der Hansestadt Rostock. - Analyse der Stadtentwicklung -, Bürgerbefragung.

VALENTINE, G. (1992): Images of danger: women's sources of information about the spatial distribution of male violence. AREA, 24 (1).

VALTIN, R.; FATKE, R. (1997): Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich. Auer, Donauwörth.

VAN DIEREN, W. (1995): Mit der Natur rechnen. Nachhaltige Stadtentwicklung. Konzepte und Projekte. Birkhäuser, Basel.

VSOP VEREIN FÜR SOZIALPLANUNG E.V. (1998): Sozialraumanalyse und Sozialraumplanung. Fachpolitische Stellungnahme. <http://www.vsop.de>. (Zugriff: 20.06.2006)

WAGNER, R. (1995): Naturspielräume gestalten und erleben. Ökotopia – Verlag, Münster.

WAGNER-WINTERHAGER, L. (1981): Sozialgeschichte der Kindheit. In: Neumann, K. (Hrsg.): Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften. Göttingen.

WALCHA, H.; DREESBACH, P. (HRSG.) (1998): Nachhaltige Stadtentwicklung. Impulse, Projekte, Perspektiven. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

WALTZ, V. (2005): Sozialraumanalyse aus Sicht sozial engagierter Raumplanung – am Beispiel Migration. In: Riege, M; Schubert, H: Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden - Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

WARWITZ, S.; RUDOLF, A. (2004): Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen. 2. Aufl., Baltmannsweiler Schneider-Verlag, Hohengehren.

WEBER-KELLERMANN, I. (1997): Die Kindheit eine Kulturgeschichte. 1. Aufl., Inselverlag, Frankfurt am Main.

WELSCH-FAHRENHOLZ, R. (2001): Die Stadt als Spiel- und Bewegungsraum für Kinder. Eine quantitative und qualitative Bewertung der städtischen Spiel- und Bewegungsqualität am Beispiel der Stadtteile Langenforth und Haste. Dissertationsschrift. Hochschule Vechta.

WIERWILLE, ASTRID (1996): Frischer Wind in der Schule In: Joachim Freimuth/Fritz Straub (Hrsg.), Demokratisierung von Organisationen. Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Metaplan-Idee, Wiesbaden.

- WINKLHOFFER, U.; ZINSER, C. (2003): Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Erfahrungen in der Kommune, In: kursiv. Journal für politische Bildung. Schwalbach.
- WINNICOTT, D. W. (1992): Kind, Familie und Umwelt. Beiträge zur Kinder - Psychotherapie. Band 5. Ernst Reinhard Verlag, München - Basel.
- WOLF, B. (1999): Milieubildung in der Offenen Jugendarbeit. Dissertation, Technische Universität Dresden.
- Wulf, R. (2002): Über Rostock und Warnemünde. Konrad Reich Verlag, Rostock.
- WÜSTENROT STIFTUNG (2003): Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt – Chancen und Restriktionen der Raumaneignung. Opladen: Leske + Buderich, Ludwigsburg.
- ZAPF, W. (1984): Theorien des sozialen Wandels. 4. Aufl., Köln/Berlin.
- ZEIHER, H.; BÜCHNER, P.; ZINNECKER, J. (HRSG.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim - München.
- ZEIHER, H. J.; ZEIHER, H. (1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. 2. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim - München.
- ZIMBARDO, P. G. (1992): Psychologie. 5. Aufl., Berlin.
- ZIMMER, J.; NIGGEMEYER, E. (1986): Macht die Schulen auf, lässt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Basel.
- ZIMMERMANN, G. E. (2001): Formen von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter. In: Kinder und Jugendliche in Armut. Klocke, A.; Hurrelmann, K. (Hrsg.). Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- ZINNECKER, J. (1978): Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. In: Muchow, M.; Muchow, H. H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim - München.
- ZINNECKER, J. (1979): Straßensozialisation - Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. Zeitschrift für Pädagogik. 25. Jahrgang. Nr. 5.
- ZINNECKER, J. (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Juventa Verlag, Weinheim - München.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2002): Null Zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Siegen 2002

---

**Inhaltsübersicht**

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>AUSGANGSLAGE</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Verständnis von Kindheit und Jugend</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Kindheit und Jugend in historischer Betrachtung</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Kinder und Jugendliche im Kontext nachhaltiger Stadtentwicklung</b>	<b>23</b>
2.3.1	Nachhaltige Stadtentwicklung	23
2.3.2	Kommunale Partizipationsprozesse mit Kindern und Jugendlichen	25
2.3.3	Widersprüche und Herausforderungen im Partizipationsdiskurs	27
<b>2.4</b>	<b>Forschungsgegenstand</b>	<b>31</b>
2.4.1	Kinder und Jugendliche und ihre sozialräumliche Bedürfnislage	31
2.4.2	Projektstudie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Planungsprozessen	31
<b>2.5</b>	<b>Forschungskonzeption</b>	<b>33</b>
<b>2.6</b>	<b>Einordnung zentraler Begriffe</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>LEBENSLAGE UND LEBENSRAUM VON KINDERN UND JUGENDLICHEN</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>Sozialstruktur und Lebenslage</b>	<b>38</b>
3.1.1	Einleitung	38
3.1.2	Demographie	39
3.1.3	Familie	44
3.1.4	Sozioökonomische Lage	49
<b>3.2</b>	<b>Städtischer Lebensraum</b>	<b>54</b>
3.2.1	Einleitung	54

3.2.2	Raumcharakter	54
3.2.3	Raumaneignung	62
3.2.4	Raumanspruch	74
<b>4</b>	<b>SOZIALRAUMPLANUNG ALS HANDLUNGSANSATZ</b>	<b>80</b>
<b>4.1</b>	<b>Zusammendenken von städtischem Raum und sozialen Strukturen</b>	<b>80</b>
4.1.1	Sozialraum in seinem Verhältnis zur Lebenswelt	80
4.1.2	Sozialraumorientierung und städtebauliche Entwicklungskonzeptionen	81
4.1.3	„Soziale Stadt“ als Leitbild sozialraumorientierter Stadtentwicklung	82
<b>4.2</b>	<b>Sozialraumorientierung im Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe</b>	<b>85</b>
4.2.1	Methodische Ansätze der sozialraumorientierten Planung	85
4.2.2	Sozialraumanalyse im Handlungsfeld von Kindern und Jugendlichen	86
<b>4.3</b>	<b>Kinder- und Jugendpartizipation</b>	<b>88</b>
4.3.1	Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen	88
4.3.2	Partizipationsstrategien	89
<b>4.4</b>	<b>Sozialraum Schule</b>	<b>92</b>
4.4.1	Bildung und Erziehung im städteräumlichen Kontext	92
4.4.2	Lern- und Erlebnisraum Schulhof	93
<b>5</b>	<b>PROJEKTSTUDIE ZUR INTEGRATION VON BETEILIGUNGSSTRUKTUREN IN KOMMUNALEN PLANUNGSPROZESSEN</b>	<b>96</b>
<b>5.1</b>	<b>Forschungsansatz</b>	<b>96</b>
5.1.1	Politische Partizipation in Abhängigkeit von Bildung und Planung	96
5.1.2	Forschungsfragen	100
<b>5.2</b>	<b>Hansestadt Rostock – Handlungsraum der Projektstudie</b>	<b>104</b>
5.2.1	Stadt und Raum	104

5.2.2	Sozialstruktur und Lebenslage	106
5.2.3	Kinder- und Jugendpolitik	109
<b>5.3</b>	<b>Forschungskonzeption</b>	<b>113</b>
5.3.1	„Schulhöfe in Bewegung“ – Ausgangslage der Projektstudie	114
5.3.2	Auswahl des Untersuchungsraumes für die Projektstudie	116
5.3.3	Methodischer Aufbau der Projektstudie	120
<b>5.4</b>	<b>Durchführung der Projektstudie</b>	<b>123</b>
5.4.1	Basisphase	123
5.4.2	Lösungsphase	134
5.4.3	Planungsphase	142
5.4.4	Realisierungsphase	147
<b>5.5</b>	<b>Auswertung der Projektstudie</b>	<b>150</b>
5.5.1	Erfassung der Partizipationsergebnisse	150
5.5.2	Gesamtauswertung	157
<b>6</b>	<b>VERZEICHNISSE</b>	<b>161</b>
<b>6.1</b>	<b>Verzeichnis der Bilder</b>	<b>161</b>
<b>6.2</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>162</b>
<b>6.3</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>163</b>
<b>6.4</b>	<b>Inhaltsübersicht</b>	<b>184</b>
<b>7</b>	<b>FORMALE ANHÄNGE</b>	<b>187</b>
<b>7.1</b>	<b>Selbstständigkeitserklärung</b>	<b>187</b>
<b>7.2</b>	<b>Tabellarischer Lebenslauf</b>	<b>188</b>
<b>7.3</b>	<b>Thesen der Arbeit</b>	<b>190</b>

## **7 Formale Anhänge**

### **7.1 Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel:

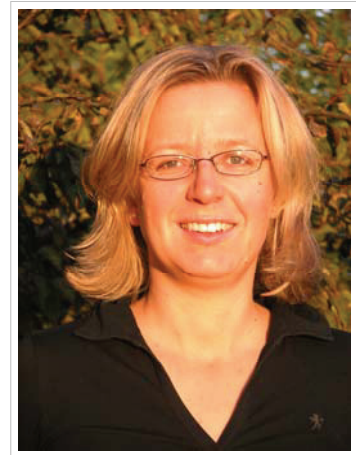
„Soziale und integrative Stadtentwicklungsplanung am Beispiel einer kinder- und jugendgerechten Freiraumentwicklung unter Berücksichtigung von Lebenslage und Lebensraum“

selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe.

Klein Siemen, den 01.10.2007

## 7.2 Tabellarischer Lebenslauf

Ute Fischer  
Kastanienallee 3  
18236 Klein Siemen  
  
Tel.: 0381/4983250  
ute.fischer@uni-rostock.de  
  
Geburtsdatum: 07. November 1972  
Geburtsort: Dresden  
Staatsangehörigkeit: deutsch  
Familienstand: ledig  
Kinder: 2 Söhne



---

### **Schulbildung:**

09/1979 – 07/1989	Oberschule in Dresden
09/1989 – 08/1991	Pädagogisches Fachschulstudium am IfL Radebeul
09/1991 – 07/1992	Technisches Gymnasium Freital
07/1992	Abitur

---

### **Studium:**

10/1992 – 09/1994	Studium: Landeskultur und Umweltschutz an der Agrarwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock
09/1994	Vordiplom
10/1994 – 09/1995	Studium der Fachrichtung Freiraumplanung und Landschaftspflege an der Universität Wien
09/1995	Fachabschlüsse
10/1995 – 09/1997	Studium in der Fachrichtung Landespflege mit der Vertiefung: Freiraum- und Objektplanung an der HTW Dresden,

### **Diplomthema:**

Flurentwicklungskonzept für die Gemarkung Papstdorf Untersuchung des  
Landschaftsraumes unter ökonomischen und ästhetischen Aspekten mit dem  
Ziel der Erhaltung der historischen Kulturlandschaft der Sächsischen Schweiz

09/1997	Diplom-Ingenieur (FH) für Landespflege
---------	--



---

**Berufliche Tätigkeiten:**

08.1997 – 02.1999	<b>Landschaftsarchitekturbüro P.C. Krija</b> (Lunzenau bei Leipzig) Mitarbeiterin
03/1999 – 07/2000	<b>Landschaftsarchitekturbüro P.C. Krija</b> (Rostock) Leitende Angestellte
04/2000 – 09/2003	<b>Universität Rostock</b> Institut für Landschaftsplanung und Landschaftsökologie Lehrbeauftragte für Landschaftsarchitektur und Entwurfsgestaltung
08/2000 – 02/2002	<b>GUT – Gesellschaft für Umweltplanung mbH</b> (Rostock) Bereichsleiterin für Landschaftsarchitektur
03/2002 – 12/2005	<b>INROS Lackner AG</b> (Rostock) Bereichsleiterin für Landschaftsarchitektur
seit 10/2003	<b>Universität Rostock</b> Institut für Management ländlicher Räume Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Landschaftsplanung und Landschaftsgestaltung Lehrbeauftragte für Landschaftsarchitektur und Entwurfsgestaltung

---

**Weiterbildung**

05.2003 – 08.2004	Moderatorin für Kinder- und Jugendbeteiligungsprojekte im Rahmen einer Ausbildung der FH Lüneburg und des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.; Berlin
-------------------	--

---

**Mitgliedschaften:**

seit 08/1999	Mitglied im BDLA MV
seit 12/2000	Eingetragenes Mitglied der Architektenkammer MV
seit 08/2003	Deutsche Gesellschaft für Gartenkunst und Landschaftskultur (DGGL) MV
seit 08/2007	Arbeitskreis Stadtplanung der Hansestadt Rostock

Rostock, den 01.10.2007

## 7.3 Thesen der Arbeit

### Zielstellung der Arbeit

- Für Kinder und Jugendliche ist der städtische Raum ein Sozialraum, der Lern-, Kultur- und Erlebnisraum zugleich ist. Die politische Forderung, dass sich sozialräumliche Planungen an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, setzt voraus, dass sowohl politische, pädagogische als auch planerische Handlungsträger wissen, wie die sozialräumliche Bedürfnislage der Heranwachsenden gekennzeichnet ist, wie sie angesprochen werden muss und welche Konfliktpotentiale entstehen können. Die vorliegende Arbeit greift diesen Ansatz auf und geht auf die aktuelle Lebenslage und die Ansprüche an den Lebensraum von Kindern und Jugendlichen ein. Das Ziel ist die Formulierung eines sozialräumlichen Leitbildes als Grundlage für kommunale Planungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen.
- Kinder und Jugendliche besitzen Kompetenzen und Fähigkeiten ihre Lebenswelt mitzugestalten, die ihnen Erwachsenen oftmals nicht zutrauen. Die politische Vorgabe, Kinder und Jugendliche an Prozessen der Planung zu beteiligen endet nicht selten in unzureichenden und ernüchternden Beteiligungsmethoden. Das Ergebnis ist Unzufriedenheit und Enttäuschung über eine vermeintlich nicht ernst genommene junge Generation. Ausgehend von den Wirkungserwartungen der Handlungsträger von Politik, Bildung und Planung wird der Frage nachgegangen, wann in einem kommunalen Planungsprozess eine Beteiligung im Sinne eines gleichberechtigten Handelns der Kinder und Jugendlichen gegenüber Erwachsenen möglich ist und welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit Eigenverantwortung und Mitbestimmung entstehen können.
- Der empirische Teil der Arbeit widmet sich einer Untersuchung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Planungsprozessen. Ausgangslage der Untersuchung ist das von STANGE in einer Expertise des 10. KINDER- UND JUGENDBERICHTES der Bundesregierung entwickelte Modell der „Beteiligungsspirale“. Die Strategie der „Beteiligungsspirale“ wird aufgegriffen und im Hinblick auf die Vereinbarkeit der Partizipationsziele von Politik, Bildung und Planung untersucht. Dabei liegt der Fokus der Untersuchung nicht auf einem bestimmten Prozessausschnitt der Planung. Die vorliegende Arbeit stellt sich der Herausforderung, Planungspartizipation über einen gesamten Planungsprozess hindurch anzuwenden und auf Probe zu stellen.
- Im Rahmen einer Projektstudie am Beispiel der Schulhofumgestaltung einer Grund- und Gesamtschule im Stadtteil Rostock-Toitenwinkel wird die „Beteiligungsspirale“ in einen konkreten kommunalen Planungsprozess überführt. Dabei konzentriert sich die Projektstudie auf das Rollenverhältnis der Kinder bzw. Jugendlichen und Erwachsenen und ihre Interaktionen, um in Hinblick auf die Ergebnisse, Aussagen zur Wirkungserwartung des Partizipationsprozesses leisten zu können.

### Hauptaussagen

- Der Anspruch einer demokratischen Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer politischen Partizipation erfährt seine Umsetzung sowohl auf der Ebene der politischen Bildung im Rahmen einer Partizipationspädagogik als auch auf der Ebene der Planung im Rahmen einer Planungspartizipati-

on, innerhalb derer Entscheidungen getroffen werden, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen direkt betreffen.

- Die Überführung der Partizipationsstrategie der „Beteiligungsspirale“ in einen kommunalen Planungsprozesses setzt die Vermittlung von Wissen im Hinblick auf planerische Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Das Verstehen planerischer Zusammenhänge und der Blick der Kinder und Jugendlichen für eigene Lebensperspektiven lassen den Schritt einer Planungspartizipation zu. Planungspartizipation steht somit in direkter Abhängigkeit zur Partizipationspädagogik. Sie bedingen einander in jeder Phase eines Planungsprozesses und machen eine gleichberechtigte und verantwortungsbewusste Entscheidung im Rahmen einer politischen Partizipation erst möglich.
- Die Ergebnisse der Projektstudie zeigen, dass die einzelnen Phasen eines Partizipationsprozesses mit unterschiedlichen Rollenverhältnissen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen belegt sind. Diese differenzierten Rollenverhältnisse äußern sich in symmetrischer bzw. asymmetrischer Interaktion der Partner zueinander. Die Forderung seitens der Kinder- und Jugendpolitik, ein gleichberechtigtes und demokratisches Handeln zu ermöglichen, setzt symmetrische Interaktionen voraus, innerhalb derer Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene in gegenseitiger Akzeptanz und auf gleicher Ebene Entscheidungen treffen. Entscheidungen zu treffen bedeutet Verantwortung zu übernehmen und über das eigene Tun und Handeln die Folgen einschätzen zu können. In diesem Sinne sind Kinder und Jugendliche erst aus einem fachlichen Kenntnisstand heraus in der Lage, verantwortungsbewusst mitzubestimmen.
- Für die Planungspraxis bedeutet dies, dass Handlungsspielräume geschaffen werden müssen, die eine Vernetzung von Partizipationspädagogik und Planungspartizipation ermöglichen. Im Zuge einer fachlich-pädagogischen Begleitung und Motivation der Kinder und Jugendlichen über den gesamten Planungsprozess hinweg, können die Ziele der Kinder- und Jugendpolitik erreicht werden.

### **Wissenschaftliche Wertung der Ergebnisse**

- Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist eine Handlungskonzeption für Vorhaben im kommunalen Planungsbereich, welche die Möglichkeit bietet, sich mit der Partizipationsstrategie der „Beteiligungsspirale“ auseinander zu setzen und als Instrument sozialräumlicher Planung wirken zu lassen.
- Mit der Projektstudie liegt eine anwendungsorientierte Handlungskonzeption vor, die zeigt, dass Erfolge in Beteiligungsverfahren vor allem dort zu finden sind, wo der Kontakt zwischen den Handlungsträgern des Beteiligungsprojektes und den zu beteiligten Kindern und Jugendlichen unmittelbar, persönlich und langfristig stattfindet. Es werden Lösungen für Verfahrensschritte praxisnah aufgezeigt, die für weitere kommunale Planungen mit Kindern und Jugendlichen Anwendung finden können.
- Die Ergebnisse der Arbeit eröffnen weiteren Handlungsbedarf in Bezug auf eine Implementierung partizipativer Strukturen in die einzelnen Leistungsphasen der HOAI eines kommunalen Planungsprozesses.